

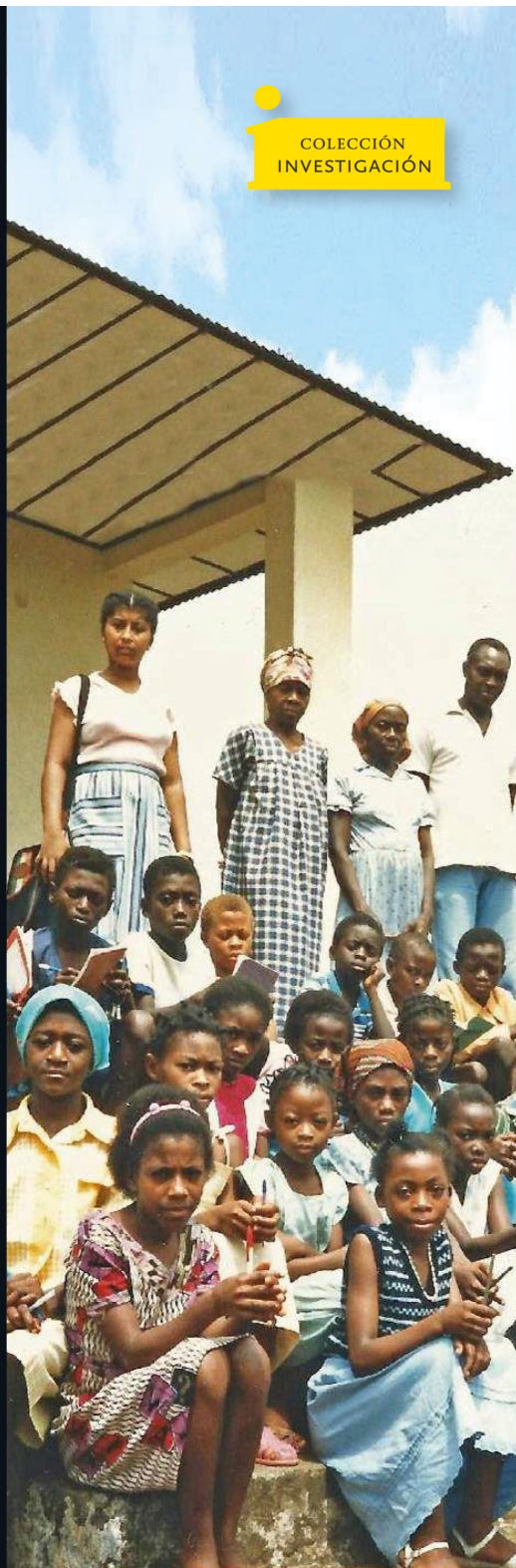
COLECCIÓN  
INVESTIGACIÓN

## Historia de vida de maestras africanas y afrodescendientes Reflexiones y contextos

Diana Elvira Soto Arango  
Martha Luisa Corbett-Baugh  
Véronique Solange Okome-Beka  
Compiladoras

Colección  
Educadores Latinoamericanos

IX



HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS  
AFRICANAS Y AFRODESCENDIENTES

Reflexiones y Contextos



# HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS AFRICANAS Y AFRODESCENDIENTES

## Reflexiones y Contextos

Diana Elvira Soto Arango  
Véronique Solange Okome-Beka  
Martha Luisa Corbett-Baugh  
(Compiladoras)

*Grupos HISULA-ILAC  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC, Tunja*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA  
Grupo de investigación Historia y Prospectiva de  
la Universidad Latinoamericana (HISULA)  
Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA)  
Educadores Latinoamericanos. Tomo IX  
2020

*Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos/* Soto Arango, Diana Elvira; Okome-Beka, Véronique Solange; Corbett-Baugh, Martha Luisa. Tunja: Editorial UPTC, 2020. 275 p.

ISBN 978-958-660-375-1

1. Historia social de la educación; 2. Historias de vida; 3. Maestras; 4. Africanas; 5. Afrodescendientes

(Dewey 379/21)



## **Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos**

Primera Edición, 2020

200 ejemplares (impresos)

ISBN 978-958-660-375-1 (Tomo IX)

ISBN Colección educadores latinoamericanos, 978-958660140-8

### **Colección libros de Investigación UPTC No. 150**

© Diana Elvira Soto Arango, 2020

© Véronique Solange Okome-Beka. 2020

© Martha Luisa Corbett-Baugh, 2020

© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020

© Doctorado Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA, 2020

© Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” HISULA, 2020

©Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. SHELA. 2020

### **Editorial UPTC**

Edificio Administrativo – Piso 4  
Avenida Central del Norte 39-115,  
comite.editorial@uptc.edu.co  
www.uptc.edu.co  
Tunja - Boyacá - Colombia

### **Rector, UPTC**

Óscar Hernán Ramírez

### **Comité Editorial**

Manuel Humberto Restrepo Domínguez, Ph.D.

Enrique Vera López, Ph.D.

Yolima Bolívar Suárez, Mg.

Sandra Gabriela Numpaque Piracoca, Mg.

Olga Yaneth Acuña Rodríguez, Ph.D.

María Eugenia Morales Puentes, Ph.D.

Zaida Zarely Ojeda Pérez, Ph.D.

Carlos Mauricio Moreno Téllez, Ph. D.

### **Editora en jefe:**

Lida Esperanza Riscanevo Espitia, Ph.D.

### **Coordinadora Editorial:**

Andrea María Numpaque Acosta, Mg.

### **Revisión editorial**

Colectivo Publicaciones, Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA

### **Composición y revisión de textos**

Diego Eduardo Naranjo Patiño, Mg.

Diana Elvira Soto Arango, Ph.D.

Véronique Solange Okome-Beka, Ph.D.

Martha Luisa Corbett-Baugh, Mg.

### **Corrección de Estilo.** Alejandra Karina Flórez

### **Diagramación.** Carolina Solórzano

### **Portada.** Pedro Sánchez. Ediciones Doce Calles.

### **Impresión.** Búhos editores

Libro financiado con recursos de la Convocatoria DIN-UPTC N° 04 “Sostenibilidad 2020” a través del proyecto de investigación “Pedagogías, paz y poblaciones resilientes 2016-2020” SGI: 2706, coordinado por Diana Elvira Soto Arango y con el apoyo científico-editorial de Veronique Solange Okome-Beka, Martha Luisa Corbett-Baugh; adelantado por el grupo de investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana” –HISULA, adscrito a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA y con el apoyo de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. SHELA. Este material, publicado en papel y versión digital, es propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

### **Libro de investigación.**

Citación: Soto Arango, Diana Elvira; Okome-Beka, Veronique Solange; Corbett-Baugh, Martha Luisa. *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos*. Colección Educadores Latinoamericanos. Tomo IX. Tunja: Editorial UPTC, 2020.

**El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad exclusiva de sus autores**

## Índice

**Presentación** ..... 7

### *Primera parte Historias de vida de maestras*

**Isidora y el calipso afrovenezolano** ..... 17

*José Pascual Mora García*

**Formación de maestras en Guinea Ecuatorial (1959 a 1996)** ..... 45

*Diana Elvira Soto Arango*

*Diego Eduardo Naranjo Patiño*

*José Rubens Lima Jardilino*

**Midia, la maestra: ¿cómo conocerla?** ..... 83

*Emilce Beatriz Sánchez Castellón*

**Teresa Cassiani, maestra afrodescendiente que preserva los valores de su pueblo**..... 115

*Carmen Lago de Fernández*

*Diana Lago de Vergara*

**El sentido social de una maestra líder comunitaria** ..... 141

*Gabriela Hernández Vega*

***Interculturalidad, género y educación superior: la historia de vida de la maestra Margarita Filott Támara en el Caribe colombiano ..... 165***

*Marta Elena Silva Pertuz*

*Segunda parte  
Contextos educativos*

***Etapas principales en la formación docente en Gabón: Génesis y aproximación histórica a la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville ..... 207***

*Véronique Solange Okome-Beka*

***Importancia de la etnoeducación afrodiaspórica en Colombia para la transformación cultural e identitaria ..... 229***

*Daniel Garcés Aragón*

***Feminismos Coloniales, Post y Decoloniales ..... 245***

*Ana Guil Bozal*

*Ruby Lisbeth Espejo Lozano*

## ***Presentación***

Este libro es resultado de un proceso de investigación que se inició desde 1998, cuando organizamos la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* y se decidió, por parte del Comité Editorial y de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELTA), que siempre se visibilizaría a un educador latinoamericano. Posteriormente, y con el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Colciencias, se inició un trabajo sobre los educadores en América Latina, priorizando la visibilización de los líderes poco conocidos, pero con incidencia en sus regiones y países. Luego, los resultados de las investigaciones nos llevaron a centrar nuestro foco de la investigación en las maestras africanas y afrodescendientes, con el criterio de recuperar las raíces de los pobladores americanos. En este largo recorrido se han logrado editar ocho tomos de la Colección Educadores, y en la última etapa el trabajo colectivo corresponde al de la red Maestras Rurales, Indígenas, Africanas y Afrodescendientes, que lidera el grupo de investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (Hisula) desde mayo de 2014, cuando se creó en Kingston, Jamaica, bajo el amparo del Primer Coloquio Internacional que se coordinó en su momento.

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes (SGI 2706 de 2019), inscrito en el proyecto marco de la red Maestras Rurales, Indígenas, Africanas y Afrodescendientes.



El libro se ha dividido en dos apartados. En la primera parte presentamos seis estudios, que son el resultado de la investigación en torno a historias de vida de maestras rurales pertenecientes a sociedades africanas y afrodescendientes, con la característica de que han padecido una doble discriminación como mujeres y como afrodescendientes. En la segunda parte del libro se aborda, desde el análisis de las políticas educativas, los estudios de casos y la perspectiva de género, el contexto educativo que determina de algún modo la formación de maestras africanas y afrodescendientes.

En definitiva y frente a una sociedad instaurada sobre la base de relaciones de exclusión y prejuicio racial, la pregunta se plantea a torno a si las mujeres afrodescendientes, negras y africanas se presentan como lideresas, gestoras y educadoras que preservan los valores de la cultura propia. Los trabajos presentados responden a un interés particular, relacionado con la reivindicación de las voces de mujeres, maestras y lideresas que desde las regiones y los territorios revitalizan la cultura y construyen las posibilidades educativas en medio de condiciones adversas, obligadas por ello a actuar desde la resiliencia. Las maestras que aquí participan con sus relatos y sus reflexiones se mueven entre la precariedad, la exclusión y las violencias; y aun bajo las condiciones más inclementes actúan desde la vocación y la motivación del quehacer docente, desde la imaginación y la creatividad.

En este sentido, José Pascual Mora García, investigador del grupo Hisula, presenta la historia de vida de la maestra Isidora Agnes, la principal exponente y animadora cultural del tejido festivo de El Callao (estado Bolívar, Venezuela), especialmente del género musical denominado *calipso*. Isidora es una maestra en el sentido amplio de la expresión, y su trabajo en función de la recuperación de la memoria histórica se traduce en un medio de revitalización y preservación de las prácticas, manifestaciones, representaciones y sentimientos que expresan la cultura. En Colombia el calipso es una manifestación del espíritu festivo de la etnia raizal, en el archipiélago de San Andrés, pero también hay repercusiones en el Chocó.

Por su parte, Diana Elvira Soto Arango, Diego Eduardo Naranjo y José Rubens Lima Jardilino aportan reflexiones sobre la formación docente, a partir de la presentación de una lectura histórica sobre el contexto de formación de educadores en Guinea Ecuatorial. El análisis se establece a partir del método biográfico, que recupera las historias de vida de un grupo de mujeres en dos momentos: el primero de ellos se remonta a las condiciones de vida de este grupo de mujeres entre la década de los sesenta y los ochenta del siglo xx, considerando que el país adquiere su independencia a partir del 12 de octubre de 1968; el segundo momento de aproximación a estas mujeres se da en el año 2016, treinta años después del primer acercamiento, y da cuenta de los cambios logrados tras la independencia política. La reconstrucción de sus relatos biográficos permitió establecer los imaginarios sobre la concepción de la *mujer* en esta parte de África, y de las expectativas y procesos que atravesaron en su proceso de formación como maestras; incluso una de ellas, como presentan los autores, llegó a ocupar cargos importantes dentro de la administración del sistema educativo de Guinea Ecuatorial. Lo fundamental en este estudio es la capacidad de presentar, a través de las historias de vida, una aproximación al contexto social, político y económico de este país africano.

Emilce Sánchez Castellón, investigadora y docente de la Universidad de la Guajira, analiza desde un amplio recorrido historiográfico el contexto que rodea la vida de la maestra Midia en tres niveles: 1) reporte de lo ocurrido (el qué); 2) explicación o comprensión secundaria, que alude a los causantes de lo sucedido (el por qué); y 3) descripción como tal, o comprensión terciaria que se ocupa de lo ocurrido en el contexto (el cómo es para los agentes). Desde el método etnográfico se establece un acercamiento a las condiciones de desenvolvimiento y desarrollo profesional de las maestras afrodescendientes en el Caribe colombiano.

Como hemos señalado, las historias de vida de maestras afro que se presentan tienen la característica de situar, a partir de los relatos bio-

gráficos, las condiciones particulares del contexto, como lo presentan Carmen Lago de Fernández y Diana Lago de Vergara a través de la historia de vida de Teresa Cassiani en relación al contexto educativo en San Basilio de Palenque, una comunidad en resistencia que tiene su origen en la conformación de los llamados *palenques*, símbolo de libertad y lucha frente a la esclavitud a la que eran sometidos los descendientes africanos en América.

En este contexto del Caribe colombiano, Martha Elena Silva Pertuz y Guillermo Staaden Mejía presentan a su vez la historia de vida de Margarita Filott Támara, a partir de tres categorías de análisis: *interculturalidad, género y educación superior*, con el fin de establecer un diálogo entre las políticas estatales en torno a la etnoeducación, las maestras y su actividad en el aula, a través de la construcción de la historia de vida de una maestra afrodescendiente del Caribe colombiano, en el ámbito de la educación superior en una universidad privada caribeña, como es la Universidad Metropolitana, en Barranquilla (Colombia).

En esta misma vía de análisis, pero desde el sur de Colombia, específicamente en el departamento de Nariño, Gabriela Hernández presenta las incidencias en torno a la formación, representación y sentido profesional de María Teresa Castillo Vallecilla.

Es este un trabajo con el cual se busca reivindicar el aporte pedagógico y educativo de las maestras afrodescendientes, que actúan desde el compromiso vocacional y la sensibilidad frente a los problemas sociales del contexto regional. Desde estas apuestas creativas en torno al hecho educativo se construyen los principios epistemológicos de una pedagogía situada, una pedagogía de la resiliencia que atiende de manera pertinente a las necesidades del contexto. Como señala Gabriela Hernández, en relación a este estudio:

Comprender la vida de las maestras afrocolombianas en sus dimensiones individual y social es un proceso complejo, en cuanto responde

a una relación epistémica de permanencias, resistencias y rupturas en la que se tejen la historia, las relaciones con la sociedad y la cultura de una comunidad no hegemónica en su aporte al país, razón por la cual el estudio no puede quedar encerrado en el relato cronológico de experiencias personales. (p. 136)

El mismo debe trascender, como referente en la construcción de las políticas educativas, los currículos y modelos pedagógicos y de enseñanza.

En la segunda parte del libro, Véronique Solange Okome-Beka presenta una aproximación histórica a la Escuela Normal Superior de Libreville como el único centro de formación de formadores para la enseñanza secundaria pública en Gabón. La autora reflexiona sobre los cambios promovidos en las políticas educativas a partir del proceso de independencia en la década de 1960 y se pregunta: ¿Cómo conciliar la identidad nacional, o sea lo que es propio a cada nación, con las exigencias internacionales de uniformización de los sistemas educativos? Su reflexión en torno a los procesos de estandarización y homogenización de la educación, como respuesta a las demandas de agencias internacionales, nos permite debatir en torno a estas exigencias y sus implicaciones sobre los contextos locales, asumiendo como premisa que tanto la educación como los referentes epistemológicos y pedagógicos deben responder a las particularidades de cada contexto. En ese sentido, la experiencia de la importación de modelos educativos de un país a otro solo ha traído dependencia y falta de coherencia de las acciones pedagógicas frente a las necesidades educativas locales.

En el siguiente capítulo de este libro colectivo, Daniel Garcés Aragón presenta un balance sobre la evolución del enfoque etnoeducativo. Desde una perspectiva de larga duración, el autor analiza el proceso por el cual este enfoque se ha ido posicionando como un espacio de proyección y revitalización cultural de las comunidades afrocolombianas, y establece la importancia y significación que tiene

para la sociedad, y en particular para los pueblos afrodiaspóricos, la visualización de sus aportes en las comunidades académicas y en la sociedad actual, en la dirección de aportar a la construcción de Estado y sociedad incluyente. Ello pone de presente que los cambios estructurales que se deben realizar, para la construcción de una sociedad incluyente y de valoración de la interculturalidad, vinculan tanto a los afrodescendientes como al componente de sociedad no afrodescendiente de un país como Colombia.

En el último apartado, Ana Guil Bozal y Ruby Lisbeth Espejo Lozano comparten algunas referencias fundamentales para la construcción de un estado de la cuestión sobre *interseccionalidad y feminismos negros*, al analizar los antecedentes y los aportes de algunas autoras procedentes de ámbitos internacionales y transdisciplinarios de orden colonial, post y decolonial. Aquí hacen referencia a los movimientos y trabajos de mujeres que, tras experiencias coloniales, se han propuesto de-construirlas para posteriormente co-construirlas en el seno de sus diversas comunidades, en la búsqueda de sus propias identidades.

En definitiva, en manos del lector se encuentra un libro que contribuye a visibilizar el papel de las mujeres maestras en la construcción de sociedades resilientes, como respuesta, desde la imaginación y la creatividad, a las implicaciones derivadas de relaciones de poder injustas que mantienen un orden social basado y sustentado en la desigualdad, la exclusión y la inequidad. En contra de todo pronóstico, tales acciones se constituyen como agentes sociales, culturales, políticos y económicos de transformación y cambio educativo.

Por último, agradecemos a los investigadores por la paciencia en la espera de la edición, y en especial por dejar que los trabajos realizados den luz a través de esta colección de educadores dentro del proyecto de investigación que nos une. Finalmente, un agradeci-

miento especial a Diego Naranjo, por estar siempre presente en este proceso editorial.

Diana Elvira Soto Arango, Martha Luisa Corbeth-Baugh, Véronique Solange Okome-Beka.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Hisula), Tunja, Kingston, Libreville. 1 abril de 2020



*Primera parte*  
***Historias de vida  
de maestras***

---





# *Isidora y el calipso afrovenezolano*<sup>1</sup>

José Pascual Mora García<sup>2</sup>  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Grupo Hisula  
(pascualmoraster@gmail.com)

## *Introducción*

El concepto de *negritud* o de *lo negro* en la literatura venezolana tiene sus antecedentes en la novelística de autores como Arturo Uslar Pietri (*Las lanzas coloradas*, 1931), Agustín García (*Urupagua*, 1932), Guillermo Meneses (*Canción de negros*, 1934), Julio Ramos (*Los*

- 
- 1 Capítulo de libro resultado de los proyectos de investigación: “Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Gabón y Guinea Ecuatorial. Siglo XX a XXI”. (SGI-UPTC 1732) y “Pedagogías, paz y poblaciones resilientes 2016-2020” (SGI-UPTC: 2706) coordinados por el Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y avaladas por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC
  - 2 José Pascual Mora García (1963). Profesor titular emérito de la Universidad de Los Andes, núcleo Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, Venezuela. Magister en educación (UNET, 1994). Doctor en historia (Universidad Santa María Antigua de Caracas, 2002). Doctor en innovación y sistema educativo (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España, 2009). Postdoctor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC, 2018), y miembro de los grupos de investigación Hisula e Ilac, adscritos a la UPTC.

conuqueros, 1936), Rómulo Gallegos (*Pobre negro*, 1937), Juan Pablo Sojo (*Nochebuena negra*, 1943), Ramón Díaz Sánchez (*Cumboto*, 1950), Francisco Herrera Luque (*Boves, el urogallo*, 1972), Miguel Elías Dao (*El negro que le dio la espada a la gloria*, 1973), Raúl Agudo Freites (*Miguel de Buría*, 1991) y Ana Teresa Torres (*Doña Inés contra el olvido*, 1992). En la cuentística destacamos igualmente la obra de Juan Pablo Sojo (*Hereque; Zambo; José Larito: negro que no quiso ser esclavo*), Arturo Uslar Pietri (*La negramenta*), Ramón Díaz Sánchez (*La virgen no tiene cara*), Arturo Croce (*Un negro a la luz de la luna*) y Luis Britto García (*El esclavo negro*), entre otros. En la poesía resultan infaltables los poemas de Andrés Eloy Blanco (*Píntame angelitos negros*), Manuel Felipe Rugeles (*El romance del Rey Miguel*), Miguel Otero Silva (*El corrido del negro Lorenzo*), Juan Pablo Sojo (*Elegía del niño muerto: El mampulorio*), etc. La referencia a la reivindicación de la africanidad en la cultura venezolana es, en todo caso, un aporte del siglo xx.<sup>3</sup>

En cuanto a la valoración de los afrodescendientes<sup>4</sup> en la comprensión de los aportes de cultura africana en Venezuela, es algo reciente, si tomamos como referencia la producción historiográfica. La categoría que adquirió dominio fue la de *cultura negra*, tanto en los textos de historia patria<sup>5</sup> predecesores como al interior de la llamada Escuela de Historiadores fundada por Federico Brito Figueroa, sien-

---

3 José Marcial Ramos Guedez, "Aportes de origen africano a la cultura venezolana: una lucha contra el racismo y la exclusión", en *Aportes culturales a la venezolanidad*, coordinadores: Lourdes Manrique et al., Caracas: Fondo Editorial Ipasme, 2004, 29-44.

4 El término *afrovenezolanidad* se creó el 10 de mayo de 2009, inspirado en aquel "10 de mayo de 1795, [cuando] en una Hacienda de nombre Macanillas, en la Sierra de Coro, estalló un movimiento que buscaba soluciones palpables para la igualdad social y la abolición definitiva de la esclavitud". Aristides Medina Rubio, ed., "Día nacional de la afrovenezolanidad", *Memoorias de Venezuela*, no. 9, 2009: 5.

5 Feliciano Montenegro y Colón fue quien escribió la primera *Historia de Venezuela*, habiendo fundado el primer colegio nacional particular, el Colegio de la Independencia. Cfr. José Pascual Mora García, *La dama, el cura y el maestro en el siglo xx*. Mérida: Universidad de Los Andes, 2009.

do esta la pionera<sup>6</sup> en la investigación sistemática de los aportes de los negros en la construcción de la nación.<sup>7</sup> El aporte de Brito Figueroa es trascendental, pues deslinda el desiderátum de la lucha de los negros en la Colonia, al señalar que no fue necesariamente una lucha que tenía ideales independentistas sino que era una lucha de clases: “En Venezuela colonial, las rebeliones, y en muchos casos virtuales insurrecciones, de los esclavos negros, constituyen una reacción violenta de una clase explotada contra una clase explotadora”<sup>8</sup>.

A ritmo de tambor se cultivó esa cultura de resistencia africana, que en forma resiliente logró mantener sus raíces y heredarlas a la cultura nacional:

Símbolo primordial del ritmo, el tambor representa el vehículo que logra traspasar los siglos para transmitir, con cada repique, la savia de la tradición, de la palabra y de la magia africana. (...) Llegado a territorio venezolano desde Guinea, el Congo, Mozambique y Angola, el africano no solo intentaría con éxito levantar su tríada cultural

---

6 Federico Brito Figueroa, *Las insurrecciones de esclavos negros en la sociedad colonial venezolana*. Caracas: Editorial Cantaclaro, 1961.

7 Federico Brito Figueroa, coord., *Historia de la esclavitud negra en Venezuela*, (Proyecto de investigación en proceso de realización, materiales documentales. Citado en: Federico Brito Figueroa, “Venezuela colonial: las rebeliones de esclavos y la Revolución Francesa”, CMHLB CARAVELLE, no. 54, 1990: 271.

8 *Ibid.*, 266.

apuntada por la danza, el ritmo y la religión; trasladaría también con ella su eje sostenedor, su sostén primordial: el tambor.<sup>9</sup>

El concepto de *afrodescendiente* tiene sus antecedentes en los coloniales modelos de resistencia que expresaron la emancipación y los deseos de libertad; es un término que no estigmatiza racialmente como otrora, sino que expresa la resiliencia de los grupos libertarios desde la Colonia: “En el caso de Brasil se les conoció con el nombre de Quilombo (campamento) y Mocambos (choza), en Colombia, Palenque y en Venezuela, Cumbes y Rochelas”<sup>10</sup>.

Los antecedentes historiográficos acerca de la negritud en Venezuela se remontan a los cronistas de Indias. Federico Brito Figueroa referencia al fray Pedro de Aguado al referirse al negro Miguel:

El negro Miguel, jefe de la rebelión promovida en 1552 por los esclavos que trabajaban en las minas de Buría y, además, por los indios Jirojaras, proclama a sus parciales, según informa fr. Juan Pedro Simón, en los siguientes términos: ‘... que habiéndolos Dios criado libres como

---

9 Arístides Medina Rubio, ed., “El sonoro latido de la resistencia”, *Memorias de Venezuela*, no. 9, 2009: 37. Igualmente, pueden consultarse al respecto: Rafael Strauss K., *Diccionario de Cultura Popular*. Caracas: Fundación Bigott, 1997; Angelina Pollak-Eltz, *Vestigios africanos en la cultura del pueblo venezolano*. Caracas: UCAB, 1972; Jesús Alberto García, *Afrovenezolanidad: esclavitud, cimarronaje y luchas contemporáneas*. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2001; Manuel Antonio Ortiz, *Forma, sonido y color de la percusión afrovenezolana*. Coro: Fundación Bigott, 2001. También, los meritorios trabajos de: Miguel Acosta Saignes, *Vida de los esclavos negros en Venezuela* (3ª edición). Valencia: Vadell Hermanos, 1984; Ermila Troconis de Veracochea, “Estudio preliminar”, en *Documentos para el estudio de los esclavos negros en Venezuela*, editado por Ermila Troconis de Veracochea, Caracas: Academia Nacional de la Historia (Serie Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela, 103), 1969: 5-16; Jesús García, *Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales*. Caracas: Clacso-Unesco, 2002; y Michaelle Ascencio, *Entre santos y changó. La herencia de la plantación*. Caracas: Ediciones Faces-UCV, 2001.

10 Arístides Medina Rubio, ed., “Cimarroneras y rebeliones negras en la Venezuela colonial”, en *Memorias de Venezuela*, no. 9, 2009: 43.

las demás gentes del mundo los españoles los tenían puestos en perpetua servidumbre...<sup>11</sup>

En el siglo XIX, la Ley de Abolición de la Esclavitud en Venezuela de 1854 sirvió para dar paso a las luchas por las reivindicaciones lideradas por Zamora en la guerra federal, considerada la guerra que igualó al país.<sup>12</sup> En el siglo XX el tema de la negritud como discurso central encuentra resonancias en los académicos de la Academia Nacional de la Historia: Pedro Manuel Arcaya dedicó su discurso de incorporación al tema el 11 de diciembre de 1910.<sup>13</sup> Los historiadores de oficio, etnólogos y antropólogos fueron poco a poco incorporando en sus temas el tema de la contribución de los afro en la construcción de la nación: así Miguel Acosta Saignes, Federico Brito Figueroa, Arcila Farías y Germán Carrera Damas, padre de la historia crítica como tendencia historiográfica.<sup>14</sup>

El paradigma patriarcal también ocultó la presencia de la mujer negra en los procesos de liderazgo y rebelión: así por ejemplo, no existe ni siquiera un proceso de rebelión de negros que haya sido recogido por la historiografía y que lleve el nombre de una mujer negra; solo se llega a nombrar, como en el caso del negro Miguel, al rol de su esposa:

Es de conocimiento que el comando de Miguel ideó estrategias de ataque efectivas, ahuyentando a los españoles y apoderándose de todo lo que había en aquel poblado minero, siendo (según afirman cronistas

---

11 Federico Brito Figueroa, "Venezuela colonial: las rebeliones de esclavos y la Revolución Francesa", CMHLB CARAVELLE, no. 54, 1990: 267.

12 Federico Brito Figueroa, *Tiempo de Ezequiel Zamora* (5ª edición, aumentada y corregida). Caracas: EBUC, 1981.

13 Pedro Manuel Arcaya, *Insurrección de los negros de la serranía de Coro*. Caracas: Instituto Panamericano de Geografía e Historia (Comité Orígenes de la Emancipación. Publicación 7), 1949.

14 Germán Carrera Damas, *La supuesta empresa antiesclavista del conde de Tovar y la formación del peonaje: estudio crítico del testimonio de Humboldt*. Caracas: Separata del Anuario del Instituto de Antropología e Historia, 1965.

e historiadores) las mujeres esclavas las que ayudaron en la planificación del movimiento, entre ellas *Guiomar* su compañera y esposa.<sup>15</sup>

---

15 Arístides Medina Rubio, ed., “La rebelión del negro Miguel”, en *Memorias de Venezuela*, no. 9, 2009: 56. También se referencia a los siguientes textos en esta dirección: Reinaldo Rojas, *La rebelión del Negro Miguel y otros estudios de africanía*. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara/Fundación Buría, 2004; Jesús María Herrera Salas, *El negro Miguel y la primera revolución venezolana: la cultura del poder y el poder de la cultura*. Caracas: Vadell Hermanos Editores, 2003.

Sin duda, el esfuerzo más sistemático por darle contenido historiográfico al término afrodescendiente en Venezuela es el de Marcial Ramos Guédez;<sup>16</sup> el mismo Esteban Emilio Monsonyi, un aquilatado antropólogo venezolano, retoma el mismo término para presentar su obra:

Paradójicamente, la población afrodescendiente y las comunidades conformadas por ella manifiestan una visibilidad en un sentido mayor y en otro bastante menor que su contraparte amerindia, como intentaré explicarlo a través de esta exposición, en forma gradual.

Por un lado, los numerosos esclavos –junto con los libertos y aun los refugiados en los llamados cumbes– no solo están a la vista durante ese largo tiempo, constituyendo a la vez la mano de obra fundamental tanto agrícola y minera como doméstica al servicio los estamentos dominantes. Su interacción obligada con los demás pobladores origina desde un principio un intercambio cultural extenso y permanente, reconocido por todos, si bien asimétrico debido a la discriminación racial. Mas por la misma razón, este afrovenezolano –para llamarlo de alguna manera– es percibido como un componente étnico paralelo al hispano –nacido dentro o fuera del país– y al pardo-mestizo de formación un poco más tardía. Este hecho le resta algo de la especificidad contundente que seguirá caracterizando al indio durante mucho tiempo, especialmente a los pueblos y comunidades que continúan resistiendo a todo tipo de dominación. Nuestras consideraciones avalan la necesidad de aplicar el pensamiento complejo a la interpretación de tan rica fenomenología, que se nos escapa afortunadamente

---

16 José Marcial Ramos Guédez, *Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela colonial* (Volumen I). Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2018. Otros trabajos de su autoría son: José Marcial Ramos Guédez, “La sociedad y la cultura afro y su importancia para la historia colonial de Venezuela”; *Bibliografía afrovenezolana* (1980); *El negro en la novela venezolana* (1980); *El negro en Venezuela: aporte bibliográfico* (1985); *De la Révolution française aux révolutions créoles et négres* (coautor, 1989); *Bibliografía y hemerografía sobre la insurrección de José Leonardo Chirino en la Sierra de Coro, 1795-1995* (1996); *Simón Bolívar y la abolición de la esclavitud en Venezuela: 1810-1830* (1999); José Marcial Ramos Guédez e Irma Mendoza, *José Silverio González y la abolición de la esclavitud en Venezuela, 1850-1854*. Caracas: Universidad Santa María-Centro de Investigaciones Históricas, 1990; José Marcial Ramos Guédez et al., *Vidas venezolanas*. Caracas: Alfadil Ediciones (Colección Ameritextos, no. 7), 1983.



a cualquier intento de simplificación reductiva y esquemática. Al ser el afro un actor social más cercano al gran ‘nosotros’ colectivo que el indígena distante e indómito, su identidad luce cada vez más borrosa y desleída, especialmente a raíz del acrecentamiento del mestizaje. Tanto es así que hasta el día de hoy, al afrodescendiente venezolano le cuesta mucho más recuperar el sentido de su propia identidad que a la mayoría de los indígenas, perfectamente reconocibles tanto por sus atributos culturales como por la relativa autonomía de su gestión colectiva.<sup>17</sup>

Sin embargo, Reinaldo Rojas<sup>18</sup> se distancia de la comprensión del término afrodescendiente y apunta al concepto de *africanía*,<sup>19</sup> siguiendo la tradición de Fernando Ortiz. Reinaldo Rojas, historiador venezolano e investigador con varias publicaciones en el tema, nos señala varios aspectos en una columna de opinión del diario El Universal, del 30 de noviembre de 2015, y que para nuestro análisis retomamos en los siguientes segmentos:

---

17 Esteban Emilio Mosonyi, “Prólogo: Una contribución fundamental al conocimiento del aporte africano a la venezolanidad” en *Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela colonial* (Volumen I), autor: José Marcial Ramos Guédez, Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2018, 12-13.

18 Reinaldo Rojas, “Rebeliones de esclavos negros en Venezuela antes y después de 1789”, en *Principia. Revista de Cultura de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado*, no. 1, 1994: 27-36. Del mismo autor: *Historiografía y política sobre el tema bolivariano*. Barquisimeto: Fundación Buría y Ateneo Ciudad de Barquisimeto, 1999.

19 Reinaldo Rojas, *La rebelión del negro Miguel y otros estudios de africanía*. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara/Fundación Buría, 2004. Queremos significar el temario, por su trascendencia para este estudio: La primera parte, titulada “Estudios de africanía”, recupera el alzamiento del negro Miguel en Buría, la esclavitud en la región de Barquisimeto o la República de los Zambos de Nirgua. La segunda es plenamente historiográfica, y junto al estudio sobre la obra de Ramos Guédez hay aproximaciones a Fernando Ortiz, Miguel Acosta Saignes y Federico Brito Figueroa. La tercera presenta “tres documentos fundamentales”, según anuncia su título: el Código Negro de 1789, la Proclama de Ocumare de 1816 y la Ley de Abolición de la Esclavitud de 1854. Y la cuarta es la conferencia magistral que abrió las X Jornadas sobre Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia el 23 de julio de 2003: “La rebelión del negro Miguel y su trascendencia en el tiempo”.

a. *Acerca de la categoría negro o afrodescendiente*

Hablar de razas y racismo es adentrarnos en un terreno de arenas movedizas. Si pisamos en falso, nos ahogamos sin remedio. Esta advertencia viene al caso, porque nuestras sociedades, surgidas de la violencia de la conquista y de la mezcla de razas, arrastran en mayor o menor grado el flagelo del racismo y de la exclusión del otro por el color de su piel. Y esto es particularmente sensible cuando nos toca abordar la presencia de los pueblos del África negra en nuestro continente. ¿Negros o afrodescendientes? En la historia, el término ‘negro’ tiene su impronta y significado controversial: puede significar algo bueno o malo. En Venezuela, el estudio del aporte de los negros africanos y sus descendientes a la nacionalidad ha creado escuela: Juan Pablo Sojo, Miguel Acosta Saignes, Federico Brito Figueroa, Michaelle Ascencio, Alfredo Chacón, Angelina Pollak-Eltz, Manuel Rodríguez Cárdenas, José Marcial Ramos Guédez, entre otros. Pero el tema sigue vigente.<sup>20</sup>

En este sentido, retomamos la crítica para señalar que la categoría *negro* ha sido abordada por la historiografía para estigmatizar; en la práctica, el término puede tener un sentido ambiguo, puede ser un diminutivo o puede usarse por afecto. Lo cierto es que hay un imaginario colectivo que induce a la infravaloración, que tiene conexiones con las raíces históricas del término en el tiempo de larga duración. Y como la mentalidad es lo último que cambia, todavía perviven en la historia actual esas determinaciones ancladas en el inconsciente colectivo. De allí que fuera necesario legislar al respecto para la recuperación de una memoria que permitiera re-pedagogizar socialmente las herencias sesgadas del término:

Es la Constitución de 1999 la que incorpora dos conceptos de gran trascendencia para definir políticas de Estado sobre el tema racial: el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad venezolana y el derecho a la igualdad sin discriminación. Sobre estos

---

20 Reinaldo Rojas, “La negritud”, *El Universal*, noviembre 25, 2014, Sección Opinión. <http://www.eluniversal.com/opinion/141125/la-negritud> (Consultado el 30 de noviembre de 2015)

principios, la Asamblea Nacional aprobó en 2011, la Ley Orgánica contra la Discriminación Racial. En términos legales, la discriminación racial se define, según este instrumento legal, como ‘toda distinción, exclusión, restricción, preferencia, acción u omisión, que fundadas en las ideologías racistas y por motivos de origen étnico, origen nacional o rasgos del fenotipo, tengan por objeto negar el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades de la persona o grupos de personas.’<sup>21</sup>

En nuestro caso, hemos analizado en la dirección de la tesis doctoral de Lucy Gómez Mina los aportes de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999 a la reivindicación de la categoría afrodescendiente.<sup>22</sup> La Constitución venezolana es analizada a la luz del Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano,<sup>23</sup> en materia de reivindicación de los derechos humanos de los indígenas y afrodescendientes.<sup>24</sup>

Lo afrodescendiente hizo un notable aporte a lo cultural, especialmente en la imaginería religiosa y la música, aunque no exclusivamente; “la música de procedencia afro a través de sus múltiples transformaciones, junto a la magia y espiritualidad de este mismo origen han estado desde hace largo tiempo a flor de piel, no solo aquí sino también en Brasil y en el Caribe”<sup>25</sup>. Sin embargo,

---

21 Ibid.

22 Cfr. Lucy Gómez Mina, “Los afrovenezolanos en las políticas educativas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela” (Tesis de doctorado, UPEL-Rubio, 2010), 164 p. <https://es.calameo.com/read/0018937391cf244c2ad00>

23 J. González Quevedo, “Bases jurídicas para el empoderamiento político en los actuales diseños constitucionales de Venezuela, Ecuador y Bolivia”, en *Estudios sobre el nuevo Constitucionalismo latinoamericano*, coordinador: R. Viciano Pastor, Valencia: Tirant lo Blanch, 2012, 269-289.

24 Armin von Bogdandy, “Ius Constitutionale Commune en América Latina: una mirada a un constitucionalismo transformador”, *Revista Derecho del Estado*, no. 34, 2015: 3-50. DOI: 10.18601/01229893.n34.01

25 Esteban Emilio Mosonyi, “Prólogo: Una contribución fundamental al conocimiento del aporte africano a la venezolanidad” en *Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela colonial* (Volumen I), autor: José Marcial Ramos Guédez, Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2018, 13.

rechazamos la pretendida simplicidad atribuida a la cultura afro, pues se debe superar el esencialismo eurocentrista que predica superioridad de la herencia humana, y en esto debemos alertar que el discurso académico está permeado del prejuicio descalificador. Para solo citar un ejemplo: hasta el mismo Heidegger en una conferencia de 1919 hizo mofa de la capacidad perceptiva de un negro senegalés<sup>26</sup> al ser insertado en Occidente. El infeliz ejemplo de Heidegger remite a la infravaloración de la capacidad perceptiva del negro, al demeritar su comprensión del mundo, con lo cual no solo alude al determinismo geográfico, sino también a la diminuta comprensión de las significaciones del mundo:

Heidegger toma el ejemplo de un ‘negro senegalés’ que podría ver el ‘puesto del profesor’ (una caja, el tablaje, el trozo de madera) como ‘algo’ relacionado con la magia, como un escudo ante posibles ataques, etcétera, pero, fundamentalmente, como algo con lo que no sabría qué hacer.<sup>27</sup>

La ideología mestiza que minusvalora los aportes africanos en nuestra cultura debe ser rechazada:

[...] condenamos en la ideología mestiza es su mezquindad racialista: ver al no europeo como primitivo e inferior en casi todos los sentidos, cuya redención, siempre limitada y parcial, depende de su capacidad de mejorar su ‘raza’ ligando su sangre con un blanco, aunque sea de orilla.<sup>28</sup>

*b. Polémicas por el término afrodescendiente*

La discriminación por el fenotipo es la que sufre una persona por el color de su piel, lo cual ha puesto en discusión los términos negro

---

26 Ramsés Sánchez-Soberano, “Tres críticas de Heidegger a las bases de la fenomenología de Husserl”, *Tla-Melaua, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 44, 2018: 72-97.

27 *Ibid.*, 79. (Referencia a la obra de Heidegger, GA 56/57, pp. 71 y ss.)

28 Esteban Emilio Mosonyi, “Prólogo: Una contribución fundamental al conocimiento del aporte africano a la venezolanidad” en *Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela colonial* (Volumen I), autor: José Marcial Ramos Guédez, Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana, 2018, 15.

y negritud. Como respuesta, el vocablo afrodescendencia ha tomado carta de ciudadanía. ‘Ahora no somos negros, somos afrodescendientes’, me decía un poblador de Farriar en el estado Yaracuy a propósito de la presentación de mi libro *El negro Miguel y otros estudios de africanía*. Pero, ¿no es este cambio de concepto, una expresión de racismo al revés? En primer lugar, todos los humanos procedemos del África, somos afrodescendientes. Lo otro, es que hay dos Áfricas: la de los pueblos árabes, cuyo color de piel es blanca y la otra, localizada al sur del desierto del Sahara, habitada por pueblos de piel negra. Ambos han sufrido la esclavitud y ambos comparten la religión musulmana. Lo que los diferencia a simple vista es el fenotipo, el color de su piel. Entonces, ¿de dónde emerge el problema? De la transformación del África subsahariana y negra en fuente abastecedora de esclavos para la colonización de América, entre los siglos XVI y XVIII. En ese sentido, el mundo moderno, aquel que empieza a gestarse con el llamado descubrimiento de América se levantó –entre otros pilares– sobre la esclavitud de las poblaciones negras africanas. Por ello, negro y esclavitud se hicieron sinónimos. Allí está la raíz del problema. No en el color de la piel. ¿De dónde proviene entonces la negritud? (...) En América Latina la negritud generó un poderoso movimiento de reconocimiento científico y cultural del negro. *Tambor, poemas para negros y mulatos*, de Manuel Rodríguez Cárdenas, publicado en 1938, es expresión venezolana de aquel espíritu de revuelta que significó la negritud, movimiento intelectual y político levantado contra el envilecimiento de una parte de la Humanidad calificada peyorativamente de negros. Mientras tanto, el racismo seguirá su curso si no lo combatimos en nuestra mente con una educación de la tolerancia entre los seres humanos. No hay odio de razas, porque no hay razas, dijo José Martí. Ni racismo al derecho ni racismo al revés. Solo seres humanos.<sup>29</sup>

En esta referencia podemos ver lo polémico que resulta estigmatizar a las personas por su color, y cómo esa mirada requiere una discusión acerca de los nuevos catálogos culturales que siguen siendo en el fondo reminiscencias e invocación a la *limpieza de sangre colonial*.

---

29 Reinaldo Rojas, “La negritud”, *El Universal*, noviembre 25, 2014, Sección Opinión. <http://www.eluniversal.com/opinion/141125/la-negritud> (Consultado el 30 de noviembre de 2015)

Los conceptos de afrodescendiente o africanía<sup>30</sup> deben comprenderse en el inconsciente colectivo dinámico como parte de un proceso que reivindica la contribución de la herencia africana a la conformación del continente mestizo. Más que una determinación a un grupo étnico, deben entenderse como una integración cultural y étnica que se unen en lo mestizo. Lo contrario sería seguir pensando que tenemos *sangres puras*, connotación a todas luces superada por la crítica especializada. Esa vieja dialéctica de negación debe ser superada. No somos por el color de nuestra piel, sino que el ser latinoamericano ha sido definido con niveles de gran amplitud por la propia filosofía latinoamericana. En nuestro trabajo sobre Leopoldo Zea hacemos un estudio sobre la negritud.<sup>31</sup>

En esta oportunidad hemos preparado un trabajo que ensambla el tema de lo afrodescendiente con la música, especialmente con

---

30 De la africanía comenta Tomás Straka:

Es, entonces, un concepto que se ofrece como alternativa a la idea de negritud, de tanto ascendente en el Caribe anglófono y francófono desde la década de 1960; ya que no se restringe a comunidades esencialmente negras, sino a lo que de negro (que en nuestro país es mucho) hay en poblaciones mestizas. Así, los libros que acá se reseñan llevan el mérito de actualizar el debate sobre las culturas afrovenezolanas y su impacto en el resto del concierto nacional, dispersando el letargo en el que, al menos en la historiografía, había caído el problema después de los trabajos precursores de Miguel Acosta Saignes, Federico Brito Figueroa y Ermila Troconis de Veracochea, o por mucho que desde la antropología voces como las de Angelina Pollak-Eltz, Jesús 'Chucho' García o Michaelle Ascencio continuaran haciendo aportes valiosos sobre el mismo.

Tomás Straka, "Redescubriendo la africanía en Venezuela", *Revista Tierra Firme*, no. 85, 2004: 165-169 [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-29682004000100011&lng=es&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29682004000100011&lng=es&nrm=i)

31 José Pascual Mora García, "Leopoldo Zea, el filósofo de la negritud y el indigenismo", *Revista de Ciencias Sociales de la región Centroccidental*, no. 9, 2004: 163-171.

el calipso de El Callao, en Venezuela.<sup>32</sup> En nuestra visión se hace un estudio desde el giro afectivo de la pedagogía y de la historia de la educación sobre la figura de la *madama* Isidora Agnes,<sup>33</sup> quien se encargó de recuperar el imaginario del calipso entre las comunidades mineras del Callao. No puede ser llamada maestra en el sentido que lo entiende la escolarización en la educación formal, pero sí puede ser considerada como desde la óptica de la pedagogía social en el giro afectivo, pues en su obra podemos decantar cómo influye el imaginario festivo en las construcciones de las emociones sociales, así como, la relación entre las emociones del espíritu festivo y la política, y las intersecciones entre las mentalidades y lo social; por cuanto recupera las representaciones e imaginarios de El Callao. Isidora se encargó de recuperar esa historia de la cotidianidad de la que hablaba Le Goff cuando afirmaba que “el nivel de la historia de

---

32 Recomendamos, en este sentido, los aportes sobre el tema del Calipso en El Callao de Otilia González y Emilio Mendoza, “El carnaval de El callao y El Calipso venezolano: Negociación entre tradición y turismo.” En Marco González Pérez (Comp) Carnavales y nación. Estudio sobre Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela. Bogotá: Corporación de Estudios Interculturales Aplicados, 2014, 284 pp. En el mismo se presenta un estudio sobre el dilema entre la conservación del patrimonio histórico-sociocultural y la promoción del turismo cultural como un atractivo de la región.

33 Isidora fue una famosa *madama*, desviación de la expresión francófona *mes dames*, que se encargaba de organizar los carnavales de El Callao, localidad minera fundada en las orillas del río Yuruari, en el estado Bolívar. Isidora se convirtió desde la década del cincuenta del siglo pasado en una luchadora cultura y social, y logró insertarse en el imaginario colectivo como símbolo del calipso. El *calypso*, como también suele escribirse, es un género musical de origen antillano que llegó a tierras del sur de Venezuela en manos de los inmigrantes atraídos por la explotación minera; con un ritmo pausado y cadencioso que incluye estribillos cantados en inglés y *patois* (francés criollo), adquirió raíces venezolanas con la presencia del coro y el uso del cuatro, que lo diferencian del calypso de otros países del Caribe. Isidora enseñó la tradición musical en las escuelas de calipso locales y recuperó la indumentaria afrodescendiente, caracterizada por los vestidos de seda colorida, combinados con el turbante llamado *madrás*, propio de las islas del Caribe, especialmente de Martinica, Guadalupe y Jamaica. En su infancia aprendió las canciones en inglés y ritmos caribeños que cantaba su madre, oriunda de la isla de Santa Lucía; y de su padre recibió la influencia del calipso en *patois*, pues era de Martinica. Pero, sobre todo, se sentía muy orgullosa de sus abuelos, que fueron esclavos traídos de Addis Abeba (Etiopía).

las mentalidades es el de lo cotidiano”<sup>34</sup>. Atando cabos, descubrimos puntos de inflexión en esa historia de lo cotidiano y su impacto en la educación oficial; de hecho, hay propuestas para incorporar en la educación básica o la actual educación primaria, en la asignatura de educación física, la enseñanza del calipso como ritmo musical afrovenezolano. Isidora reta la razón patriarcal para incorporar los ritmos cadenciosos de origen afrocaribeño en la razón escolar.

En Venezuela, por la herencia española el idioma oficial es el castellano, pero en El Callao se siente la diversidad lingüística caribeña, pues se canta en *patuá* (*patois*), un híbrido entre el inglés y el francés. El inglés es la herencia de la *sui generis* Commonwealth del Caribe, integrada por las seis islas caribeñas asociadas a Gran Bretaña: Antigua, Dominica, Granada, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía y San Vicente. De manera que el canal anglófono dejó su semilla en la lengua que se mezcló con la herencia africana para dar paso al ritmo denominado calipso. Aclaramos que el calipso no solo se debe reducir a El Callao, pues se puede localizar también en Trinidad y Tobago, las islas de San Andrés y Providencia en Colombia, Panamá, y gran parte de la costa caribeña centroamericana. Es tanto anglófono como francófono.

En el caso venezolano,<sup>35</sup> los antillanos lo trajeron a El Callao tras el mito de El Dorado, pues las trescientas vetas de oro halladas en El Callao sembraron en el imaginario colectivo el delirio de la riqueza fácil; un mito que en la conquista había seducido a los españoles, y que fue uno de los motivos inspiradores de la conquista del Nuevo Mundo. Miles de mineros antillanos se asentaron y fundaron el caserío El Callao.

---

34 Jacques Le Goff, “Las mentalidades, una historia ambigua”, en *Hacer la Historia*, directores: Jacques Le Goff y Pierre Nora, Barcelona: Laia, 1980, 85.

35 En un estudio comparado con el Calipso en Colombia, queda planteado un estudio ulterior para el acercamiento del Calipso en la región étnica raizal en el Archipiélago de San Andrés.



Los pueblos llevan en sus alforjas mentales el espíritu festivo, y es por eso que los habitantes de ese pueblo emularon las *cannes brulées* de sus tierras. Y fue allí, en ese pueblo de El Callao de 20 000 habitantes, al sur del venezolano estado Bolívar, donde nació Isidora Agnes.

### *Isidora Agnes y El Callao*

Lucía Isidora Agnes se emparenta en su pasado africano con la descendencia originaria de Etiopía. Sus raíces por la vía materna son de la isla de Santa Lucía, y por la vía paterna, de Martinica. De ellos heredó la base lingüística del ritmo calipso, porque el calipso se canta en *patois*. La *Negra Isidora* se fue ganando el lugar en las fiestas hasta convertirse en la *madama del calipso*. La madama en el baile del calipso lleva la batuta en la comparsa, y está vestida con una indumentaria peculiar, con ropa íntima de encajes que llegan hasta los tobillos y trajes de un colorido muy vistoso, con flores y alegorías simbólicas. La cabeza se cubre con un pañuelo que alude a su pasado africano, propio de las matronas de Dominica, Granada, Martinica y Guadalupe; y en el pecho se lucen muchos collares. Los *diablos* constituyen otro de los elementos que acompaña la comparsa; simbolizan las bacanales griegas, invocan el desenfreno, y desafían el espíritu apolíneo de la tradición judeocristiana. También se encuentran los *mediopinto*, con pantalón corto, quienes simbolizan a los *sans-culottes* (literalmente, los *sin calzones*); en la Francia de la Revolución Francesa, este era un término despectivo para tipificar al pueblo llano, los desheredados, el pueblo modesto y los obreros. Por eso los *mediopinto* van pidiendo en el desfile, untados de pintura negra y con ungüentos para pintar a los que no les den limosnas.

La fiesta y el desfile de comparsas del calipso componen un mosaico intercultural que se inicia con el año nuevo, cuando el 1 de enero se lanza el grito del carnaval de El Callao y se inicia el jolgorio. Las comparsas inician el desfile, con sus conjuntos musicales, y se recuerdan a Los Veteranos, La Misma Gente, Nueva Onda, La Nueva Versión del Calipso, Renovación y Galería Siete. La fiesta es hasta el

amanecer al ritmo de calipso, invocando expresiones como *in the morning when I wake, jouvert* o *amanecer feliz*.<sup>36</sup>

Desde el punto de vista lingüístico El Callao evolucionó como un verdadero mosaico, pues se hablan varias lenguas, siendo el inglés, el francés y el portugués las más representativas. Es el dialecto que surge de esa mezcla lingüística lo que se conoce como *patois*.

Los pueblos también se nutren de las alforjas mentales que cargan sus pobladores; es así que junto a la lengua llegó la culinaria, y por eso el calipso vino acompañado de una tradición culinaria que es reseñada por Juvenal Herrera:

Al llegar a El Callao, el sábado de carnaval, y después de saludar a la Negra Isidora, visitábamos a doña Urania Muratti. Nos recibía con *accrús*, torrijas hechas con una mezcla acuosa de harina de trigo, ocumo rallado, bacalao desalado y aliños, que freía en aceite de oliva.

Al mediodía, ya en casa –el Herrera Hilton como cariñosamente la llamaban– mi mamá y mis tías paternas, Hilda y Consuelo Herrera, preparaban un pelao, arroz con pollo condimentado con curry al que se le añade el caldo del ave y cerveza, aceitunas, alcaparras, cilantro y un rocío de quinchonchos frescos que se agregan al finalizar la cocción. Los comprábamos en Santa María, uno de los caseríos en los que nos parábamos rumbo a El Callao para llevar catalinas, queso telita y de cincho, granos y casabe.

Desayunábamos *dumplings* en el mercado municipal de El Callao. La bolita de masa de harina de trigo, huevos y mantequilla, que se estira con rodillo y se fríe en abundante aceite hasta que se infla por ambas caras, se come sola o rellena con guisos de carne, pollo o asadura con toques de curry, o quesos de la región. El mercado todavía la ofrece, además de arepas, empanadas, bollitos, sopas ‘levantamuertos’ de res, gallina o pescado, mondongo y menestrones de paticas de cochino y granos. (...)

---

36 Tulio Hernández, “El carnaval de El Callao”, en *Atlas de tradiciones venezolanas*, director: Tulio Hernández, Caracas: El Nacional-Fundación Bigott, 1998, pp. 28 y ss.

A estas alturas del carnaval quien lo ha disfrutado como es, está afónico. Debe proveerse de una botella de ‘yinyabié’ o *ginger beer* –refresco de jengibre fermentado con azúcar y arroz, que se toma solo o mezclado con ron o cerveza– en casa de los Muratti o los Pisani, para que retorne la voz y la energía perdida.<sup>37</sup>

Las bebidas y excitantes son referencias a la nación;<sup>38</sup> la bebida también es identidad nacional. El caso del *yinyabié* o *ginger beer* bien podría incorporarse en la historia de las bebidas; uno de los primeros en tratar sobre estos temas, entre los historiadores de la Escuela de Annales, fue Fernand Braudel, quien le dedicó el capítulo “Bebidas y excitantes” de su trilogía *Civilización material, economía y capitalismo*, un estudio a un conjunto de bebidas que iban desde la cerveza y el vino hasta el agua, si bien queda pendiente el estudio sobre la historia social del alcohol. Los sabores hacen una reverencia a las raíces pobladoras y son ingredientes del tejido festivo: los inmigrantes trajeron sus creencias, costumbres, valores y tradiciones, sus cantos y sus ritmos, y entre ellos se entremezclan los sabores de las colonias, hasta las japonesas, chinas e indias. Por eso, algunas comidas tienen esa referencia geopolítica:

[...] don Carlos Small y su esposa Stella nos recibían con una sopa agridulce de origen trinitario, a base de patas de cochino y res, mondongo, encurtidos, mango pintón y pepino, llamada *sauce*. Un manjar lleno de contrastes y sabores que puede tomarse como sopa o como plato principal, sin líquido, con arroz blanco, caraotas y tajadas. Se servía en vajilla inglesa, sobre una mesa vestida con mantel blanco fino, en un comedor por el que desfilaban, por tandas, más de 70 personas.

El martes comíamos los *roti* encargados a la madama Victoria Torrealba, pan de la India relleno con guiso de pollo, cordero o camarones

---

37 Juvenal Herrera, “Gastronomía de El Callao: un tesoro sin desenterrar”, *El Nacional*, febrero 11, 2018, Sección Life Style. [https://www.elnacional.com/life-style/gastronomia/gastronomia-callao-tesoro-sin-desenterrar\\_222762/](https://www.elnacional.com/life-style/gastronomia/gastronomia-callao-tesoro-sin-desenterrar_222762/) (Consultado julio 2018)

38 Fernand Braudel, *Bebidas y excitantes*. España: Alianza, 1994.

al curry y, entre comparsas, algún nativo nos ofrecía *pigeon peas and rice*: arroz con quinchonchos al curry. Ese día, a la medianoche, termina el carnaval.<sup>39</sup>

### *Isidora y el calipso*

La Negra Isidora logró incorporarse en el imaginario colectivo de El Callao hasta el punto que una canción lleva su nombre: *Isidora*, tema de Lourdes Basanta en la interpretación de Randall Monasterio.<sup>40</sup> Isidora logró ser reconocida como la líder de la comunidad, y a pesar de que el calipso es un ritmo festivo que viene del siglo XIX, su trabajo como maestra le mereció ser reconocida para la posteridad como el símbolo del calipso de El Callao; en ese sentido, Vovelle apunta que “la mayor parte de las fiestas que actualmente subsisten vienen de ese siglo XIX que las recreó a su manera”<sup>41</sup>.

Lo cierto es que el calipso de El Callao es una especial muestra de la recuperación de los andamios mentales del pueblo antillano afrocaribeño, quizá por eso uno de los grupos, *The same people*, señala en sus memorias que:

El calipso de El Callao es para los callaoenses no solo una expresión musical, teatro o danzas, sino una actitud mental, una filosofía de raíces profundas que permite comprender las complicadas costumbres que han resultado de esa mezcla, en la que diferentes nacionalidades aportaron sus usos y costumbres sin egoísmo cultural, es el compartir los conocimientos, una de las características que identifica plenamente a una callaoense.<sup>42</sup>

---

39 Juvenal Herrera, “Gastronomía de El Callao: un tesoro sin desenterrar”, *El Nacional*, febrero 11, 2018, Sección Life Style. [https://www.elnacional.com/life-style/gastronomia/gastronomia-callao-tesoro-sin-desenterrar\\_222762/](https://www.elnacional.com/life-style/gastronomia/gastronomia-callao-tesoro-sin-desenterrar_222762/) (Consultado julio 2018)

40 [https://www.youtube.com/watch?feature=player\\_detailpage&v=iS4ps-4e5Yw](https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=iS4ps-4e5Yw)

41 Michel Vovelle, “De la sociedad tradicional al Estado moderno: la metamorfosis de la fiesta en Francia”, en *Fiesta y nación en Colombia*, compilador: Marcos González, Bogotá: Coopeativa Editorial Magisterio, 1998b, 22.

42 <http://www.thesamepeople.com/>

El calipso se convierte en una expresión catártica del pueblo, que por igual sirve para conmemorar los triunfos o para llorar las derrotas, por igual reúne a la familia o a los colectivos. Las fiestas a ritmo de calipso también son un espacio para el desenfreno y la licencia sexual, lo que Michel Vovelle llama “espacio y tiempo de permisividad catártica, del bien comer y el bien beber”<sup>43</sup>. Al ritmo del calipso se despacha la tanatofobia en los actos fúnebres, incluso se baila al difunto en señal de despedida, lo cual reta a la tradición judeocristina en su filosofía de la culpabilidad.<sup>44</sup> Pero también se baila al ritmo del calipso en los nacimientos, para dar la bienvenida al infante o infanta. Y al mismo tiempo, se invoca en los tiempos difíciles o de calamidades, se clama por las injusticias y se canta como expresión profunda del desencanto del pueblo. Es una fiesta apolínea y dionisiaca, sirve para invocar la rectitud y el desenfreno.

En El Callao se jugó al fútbol por primera vez en Venezuela, e Isidora logró calar en ese imaginario social, y por eso quedó en el inconsciente colectivo su nombre; incluso el equipo de fútbol Minerven lleva ese recuerdo cuando en sus cantos dicen: “Calipso e Isidora, y fútbol es Minasoro”, en referencia a la madama Isidora. En 1985 se fundó el equipo, el cual lleva en el escudo la imagen de la región minera de El Callao, con la inscripción: “Isidora es sinónimo de El Callao”<sup>45</sup>.

El carnaval es un tiempo para la interiorización de lo *humano demasiado humano*; el goce festivo lleva consigo la acumulación de imaginarios afrocaribeños, por eso:

---

43 Michel Vovelle, “De la sociedad tradicional al Estado moderno: la metamorfosis de la fiesta en Francia”, en *Fiesta y nación en Colombia*, compilador: Marcos González, Bogotá: Coopeativa Editorial Magisterio, 1998b, 22.

44 Jean Lacroix, *Filosofía de la culpabilidad*. Barcelona: Herder, 1980

45 Indira Carpio Olivo, “La Negra Isidora huele a calipso, sabe a Callao”. <http://encontrarte.aporrea.org/89/personaje/>

[...] la fiesta es un gran proceso de integración donde tiende a unirse lo que se encuentra socialmente separado. La fiesta establece unos puntos de trascendencia, de unión, de coincidencia. Es aquí donde se articulan las cuestiones generales de la memoria colectiva, del patrimonio y de la identidad.<sup>46</sup>

Pero Isidora tenía bien claro los tiempos, una cosa es el baile del calipso y otra cosa el estado catártico que este despierta en el colectivo. No se mezclaba el tiempo del actor en el baile con el tiempo del desenfreno; la comparsa de Isidora era una de las más respetadas y disciplinadas de El Callao, hasta el punto de que “para pertenecer a su comparsa era necesario tener una conducta intachable”<sup>47</sup>. Aunque el calipso es un ritmo muy cadencioso y despierta pasiones, las comparsas de Isidora tenían normas rigurosas, no inducían ni se permitía desenfreno sexual.

### *Isidora y la política*

En la política incursionó en la resistencia a la dictadura de Marcos Pérez Jiménez (1952-1958), y fue líder sindical del Sindicato de Patronos Mineros de El Callao, el Sindicato del Oro y Fetra-Bolívar, además de ser funcionaria del Ministerio de Energía y Minas. También mantuvo claro que el espíritu festivo no tenía colores ni ideologías político-partidistas.<sup>48</sup> Isidora Agnes expresó en una entrevista al diario El Nacional, el 13 de septiembre de 1984, que:

---

46 Bernardo Tovar Zambrano, “El goce festivo de los opitas. Del San Juan y San Pedro al Festival Folclórico y Reinado del Bambuco”, en *Fiesta y región en Colombia*, compilador: Marcos González Pérez, 1998c, 253.

47 Small en la entrevista a Bigott en 1995, citado en Indira Carpio Olivo, “La Negra Isidora huele a calipso, sabe a Callao”. <http://encontrarte.aporrea.org/89/personaje/>

48 Al morir Isidora, en 1986, el entonces presidente de la república Jaime Lusinchi le rindió honores militares, gesto que reivindica el reconocimiento a una labor como maestra y promotora cultural de El Callao. Cfr. Elvia Duque Castillo, *Aportes del pueblo afrodescendiente: La historia oculta de América Latina*. Bloomington: iUniverse, 2013.

[...] ahora la han cogido por meter tambores en la política. Así tenemos que el grupo Onda Nueva se ha cuadrado con Luis Herrera y no usa sino boinas verdes. Yo soy adeca desde el PDN<sup>49</sup> y jamás mi partido ha conseguido que toque mis tambores, porque mis tambores son apolíticos. En mis comparsas danzan adecos, copeyanos, comunistas, masistas; todos los venezolanos juntos.<sup>50</sup>

Queda claro que la música no puede ser estigmatizada por partido político alguno; la música es un universal, y como tal debe respetarse esa característica en el tejido festivo.

Es importante destacar que el imaginario de la negritud<sup>51</sup> y el ‘Juan Bimba’<sup>52</sup> en la política venezolana fueron incorporados como imagen pública por Rómulo Betancourt, el fundador del partido Acción Democrática (AD). Podríamos decir que construyó ese estereotipo que se insertó a la vida política:

---

49 El Partido Democrático Nacional (PDN) fue la antesala del partido Acción Democrática, fundado el 29 de julio de 1941.

50 Small en la entrevista a Bigott en 1995, citado en Indira Carpio Olivo, “La Negra Isidora huele a calipso, sabe a Callao”. <http://encontrarte.aporrea.org/89/personaje/>

51 A partir de la llamada Revolución de Octubre de 1945, liderada por Rómulo Betancourt, se inicia un proceso en la cultura política venezolana que podríamos definir como la emergencia de los afrodescendientes en la política, siendo su representante mayor el entonces maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, cofundador de Acción Democrática. El maestro Prieto se convirtió en la figura más descollante que representaba, no solo a los afrodescendientes, sino a los de abajo, llegando a ser Ministro de Educación en Venezuela en 1948. Igualmente, resaltamos que en el imaginario colectivo popular se reivindicaba positivamente la herencia africana y afrodescendiente, y aparecen figuras en diferentes escenarios en donde lo negro no era peyorativo: por ejemplo, el afamado torero Diamante Negro, en alusión a su color. Así quedaba atrás, la mirada discriminatoria del tratamiento dado a un recluso de color en la dictadura de Juan Vicente Gómez, y que minusvalorativamente llamaron: “Petróleo puro”, siendo su nombre Cruz Crescencio Mejía. (Nota del autor) Al respecto puede verse Cfr. Óscar Yanes, *Amores de última página*. Caracas: Planeta, 1992

52 José Pascual Mora García, “Rómulo Betancourt: Patriarca de la democracia venezolana”, *Revista Cifra Nueva*, no. 18, 2008: 77.

[...] en esencia somos un pueblo igualado, y ese estado de conciencia fue especialmente reforzado con la Revolución de Octubre de 1945. Rómulo echó mano del estereotipo popular del 'Juan bimba' para simbolizar esa igualdad. Y aunque esta imagen aparece en la mentalidad colectiva venezolana luego de la muerte de Gómez, como dice Oscar Yánes [sic]<sup>53</sup> en *Así son las cosas II* (1997):

Juan Bimba fue el símbolo venezolano entre 1936 y 1948, y de su nombre se derivó el Juambimbero y la Juambimbada, cuando alguien quería referirse al hombre que recibía los golpes. Nuestro gran poeta Andrés Eloy Blanco escribió una obra con ese nombre en 1936, la *Juanbimbada*. Y nuestro gran pintor y dramaturgo en muchas de sus telas representaba a Juan Bimba. (Yánes, 1997: 69-70).<sup>54</sup>

En el imaginario colectivo podemos decir que esa es una de las razones por las cuales Isidora se adscribe a AD. Ya habíamos visto antes en nuestro trabajo anterior sobre la maestra Argelia Laya,<sup>55</sup> que son las mismas razones por las que ella se adscribió a dicho partido. Las raíces ideológicas de AD se encuentran, en principio, en el marxismo,<sup>56</sup> y luego se va convirtiendo en un partido más de centro izquierda.

---

53 Óscar Armando Yanes González (Caracas, 25 de abril de 1927 - 21 de octubre de 2013) fue un periodista, cronista y autor de una historia en migajas de la Venezuela del siglo xx y de las primeras décadas del xxi, gracias a su longeva vida.

54 José Pascual Mora García, "Rómulo Betancourt: Patriarca de la democracia venezolana", *Revista Cifra Nueva*, no. 18, 2008: 77.

55 José Pascual Mora García, "Argelia Laya López, la maestra afrodescendiente venezolana en el imaginario colectivo venezolano (1926-1997)", en *Evidencias, conjeturas y hallazgos en torno a la historia de la educación latinoamericana*, coordinadores: Armando Martínez Moya, José Pascual Mora García y Juan Francisco Guzmán Ramos, México: Amaya, 2015, 1485-1513.

56 Rómulo Betancourt, exiliado en Colombia, fundó en Barranquilla la Alianza Revolucionaria de Izquierdas (Ardi), en 1931, en unión de Leoni, Montilla y Rodríguez.



### *Isidora y la integración nacional*

Isidora Agnes proyectó el calipso fuera de las fronteras regionales de El Callao, con un sentido nacional.<sup>57</sup> Un cronista de El Callao nos recuerda que:

[...] Agnes formó parte de un conjunto de personas que fundaron la Asociación de Amigos del Calypso, que constituida en Comparsa en sus inicios, tuvo el honor de contribuir a la proyección de los Carnavales de El Callao allende el río Yuruari y descubrir un rasgo de su presencia etnomusicológica.<sup>58</sup>

De manera que el calipso, siendo un ritmo que identifica a El Callao, Isidora lo integró a la fiesta a nivel nacional, e incluso lo sacó de ser un ritmo exclusivo para la celebración de los carnavales.

Hay elementos en su comprensión del espíritu festivo que quisiéramos destacar, especialmente porque Isidora no desarrolló el calipso como un ritmo exclusivo que se debiera bailar en la región Nororiental venezolana sino que lo hizo dar a conocer a todas las regiones de Venezuela, desde Los Llanos a Los Andes, incluso llegando a pre-

---

57 Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=WOHj2qVVFPI>

58 Indira Carpio Olivo, “La Negra Isidora huele a calipso, sabe a Callao”. <http://encontrarte.aporrea.org/89/personaje>

sentarse en 1976 en las Ferias de San Sebastián,<sup>59</sup> en la ciudad de San Cristóbal (estado Táchira), región de Los Andes venezolanos fronteriza con Colombia. Así lo apunta uno de sus biógrafos:

[...] Isidora se puso las alpargatas y el sombrero de paja del llanero y siempre se le veía hablando y ofreciendo entrevistas, diciendo ‘mi pueblo blanco, mi pueblo negro’ de todas las formas. Ella lideró en la década de los años 50 a una generación especial encargada darle vida y nacimiento al verdadero calipso de El Callao, convirtiéndose, a partir de allí, en folklore venezolano (...) A pesar del carácter y el magnetismo que manejaba para conseguir las cosas, la Negra Isidora era una mujer de mucho sentimiento.<sup>60</sup>

Es muy significativo este texto pues en Venezuela, como en otros países, los ritmos musicales han servido para darle primacía a ciertos regionalismos e imponerlos como representativos, cuando en realidad deben responder a interpretaciones arbitrarias sin intencionalidad político-partidista.

---

59 La Asociación de Amigos del Calipso, fundada en 1954 y presidida por Isidora, con aproximadamente 156 integrantes se presentó en enero de 1976 como invitada especial en las Ferias de San Sebastián, en San Cristóbal. Cfr. Américo Fernández, “1976: Los tambores de acero de la popular Negra Isidora irán a percutir en San Cristóbal con motivo de la feria”. <http://www2.correodelcaroni.com/index.php/opinion/item/1272-topicos-y-semblanzas>  
De la entrevista se destaca:

Lo anunció la propia Isidora Agnes (en la foto) a su paso por Ciudad Bolívar mientras tomaba una caliente taza de café en la taguara de su amigo Tomás Rivilla, frente a la tienda de Luis Ishikagua.

- Vamos a ver si tumbamos el porro que se nos mete por la frontera -dice muy seria la popular Negra Isidora.

- Y ¿cuántos forman la comparsa?

- 156.

- ¿Y caben todos en el autobús?

- Eso es lo que vamos a ver.

Isidora dice que el grupo artístico Calipso de El Callao fue invitado por los organizadores de la Feria de San Cristóbal y quieren corresponder con el mayor entusiasmo, solo que no habrá caña.

60 Indira Carpio Olivo, “La Negra Isidora huele a calipso, sabe a Callao”. <http://encontrarte.aporrea.org/89/personaje/>

A manera de conclusión, hay una frase de Isidora que quiero destacar como epílogo, y es precisamente con respecto a la denominación afrodescendiente, ya que el calipso afrovenezolano no exhibe deferencias étnicas, su música es por igual para “mi pueblo blanco, mi pueblo negro”, lo cual es muy significativo. En este sentido, quiero recordar que algunos afrodescendientes consultados, y que identificamos por su color, se sienten igualmente discriminados con el término y lo rechazan de plano. Como tal, el concepto de afrodescendiente como categoría no busca diferenciar social ni étnicamente, es más bien un término que alude a un homenaje a la rebelión histórica. Apostamos más a la visión de lo afrodescendiente dentro de la interculturalidad, y el mismo sentido compartimos con Ovidio Charles Van Globber<sup>61</sup> el tratamiento de la interculturalidad: “Tales decisiones alcanzan extensiones colectivas en ciertos endogrupos en los cuales el racismo, como forma de discriminación, es un componente cultural construido por prejuicios sobre colectivos social (étnico) estigmatizado [sic]”<sup>62</sup>.

---

61 El profesor Ovidio Charles (ancharles69@gmail.com) es oriundo de El Callao y descendiente de familia trinitaria. Conoció personalmente a Isidora Agnes y participó en las comparsas del Carnaval desde niño. Fue testigo de excepción de las formas de explotación de las empresas auríferas y recibió de sus padres una herencia ancestral caribeña que lo conecta directamente con este trabajo. Es profesor titular de la Universidad de Carabobo e investigador social venezolano, y desarrolla actualmente un proyecto de investigación sobre interculturalidad, como parte de la línea Pareja/Familia e Interculturalidad en América Latina, en el cual se consideran aspectos discursivos de la comunicación en la dinámica social. Actualmente, es el coordinador del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado en Venezuela.

62 Ovidio Charles Van Globber, “Interculturalidad en América Latina: pareja y familia”, *Mundo Universitario*, no. 37, 2011: 84. El proyecto está articulado a la Fundación para la Investigación y la Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED), Universidad de Valladolid; se asienta teóricamente en la teoría crítica, y metodológicamente en la simulación social, como una nueva manera de investigar en ciencia social.

## Referencias bibliográficas

### Libros

- » Aretz, I., *Manual del folklore venezolano*. Caracas: Monte Ávila, 1980.
- » González Pérez, Marco (Comp). *Carnavales y nación. Estudio sobre Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela*. Bogotá: Corporación de Estudios Interculturales Aplicados, 2014.
- » González, Otilia y Mendoza, Emilio. “El carnaval de El callao y El Calipso venezolano: Negociación entre tradición y turismo.” En Marco González Pérez (Comp) *Carnavales y nación. Estudio sobre Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela*. Bogotá: Corporación de Estudios Interculturales Aplicados, 2014, 284 pp.
- » Pollack-Eltz, A., *Gold and Calypso: Notes on the History and Culture of El Callao (Bolívar State), Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello-Biblioteca del Instituto Nacional del Folklore, 1980.
- » Pollack-Eltz, A., *La negritud en Venezuela: Los antillanos en El Callao y en la península de Paria*. Caracas: Cuadernos Lagoven/ Editorial Arte, 1991.
- » Ramón y Rivera, L. F., *La música afrovenezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1971.
- » Ramos Guédez, José Marcial, *Contribución a la historia de las culturas negras en Venezuela colonial*. Caracas: Instituto Municipal de Publicaciones, 2001.

- » Rojas, Reinaldo, *La rebelión del Negro Miguel y otros estudios de africanía*. Barquisimeto: Zona Educativa del Estado Lara/Fundación Buría, 2004.

#### Artículos.

- » Adrián, T., “La lengua: una vía para acercarse a la cosmovisión de un pueblo”, *Tópica Extensa*, vol. 1, 2001: 15-27.
- » Alfonzo, E., “Solo las madamas sienten el verdadero calipso de El Callao”, *El Nacional*, febrero 12, 2002.
- » Dubs, R., “Elementos culturales en la Isla de Margarita”, *Tópica Extensa*, vol. 2, 2002: 53-75.
- » Pollack-Eltz, A., “The Calypso Carnaval of El Callao, Venezuela”, *Journal of the Walter Roth Museum of Archaeology and Anthropology*, vol. 4, 1981: 51-63.
- » Rojas, Reinaldo, “La negritud”, *El Universal*, noviembre 25, 2014, Sección Opinión. <http://www.eluniversal.com/opinion/141125/la-negritud>
- » Straka, Tomás, “Redescubriendo la africanía en Venezuela”, *Revista Tierra Firme*, vol. 22, 2004: 165-169. [http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-29682004000100011&lng=es&nrm=i](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29682004000100011&lng=es&nrm=i)

## ***Formación de maestras en Guinea Ecuatorial (1959 a 1996)<sup>63</sup>***

Diana Elvira Soto Arango<sup>64</sup>  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*  
(dianaelvirasoto@gmail.com)

Diego Eduardo Naranjo Patiño<sup>65</sup>  
*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*  
(diego.naranjo@uptc.edu.co)

José Rubens Lima Jardimino<sup>66</sup>  
Universidad Federal de Ouro Preto, Brasil

- 
- 63 Este trabajo hace parte del proyecto de investigación Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Jamaica, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglo xx a XXI. Dirección de Investigaciones. UPTC-SGI 1732. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. BY-ND-NC atribución - no derivadas - no comercial.
- 64 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación UNED, España, postdoctorado Consejo Superior de Investigaciones Científicas -CSIC. Profesora UPTC. Investigadora y profesora del doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Directora Grupos de Investigación HISULA e ILAC (Categoría A COLCIENCIAS). Investigadora senior-emérita Colciencias. ORCID: 0000-0002-3821-7550. Correo electrónico: diana.soto@uptc.edu.c
- 65 Magister en Historia de América Latina. Mundos Indígenas, Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (2018). Profesor de la Escuela de Licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigador del Grupo HISULA-UPTC. ORCID: 0000-0002-6276-7368. Email: diego.naranjo@uptc.edu.co
- 66 Docente investigador de la Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil, director del Grupo de Investigación Formación y Profesión Docente (FOPROFI) co-director del Grupo HISULA -UPTC, Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Editor de la Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores - RBPFP. ORCID:0000-0003-2394-9465. Email: rjardilino@gmail.com

## *Introducción*

*Solo pensamos en criar, sin pensar que estamos en una verdadera lucha. Si la mujer está preparada abre el País.*

Véronique Solange Okome-Beka

*Si una niña estudia será más que un hijo Varón.*

María Teresa Avoro

Malabo, 12 de julio de 2016

La República de Guinea Ecuatorial está situada en la región de África Central, y obtuvo la independencia de España el 12 de octubre de 1968,<sup>67</sup> en una transición pacífica respecto a los demás países de su entorno que presentaron movimientos de liberación por la vía armada. En el caso de Guinea Ecuatorial, los hechos violentos se dieron, precisamente, luego de la independencia, por las tensiones derivadas de la transición en el poder de Francisco Macías Nguema. En este contexto de agitación política y social se ubica la relevancia de este estudio, en tanto que busca visibilizar a un grupo de mujeres guineanas que optaron por ser maestras, y cuya primera etapa de formación correspondió a los años sesenta del siglo xx. Por otra parte, lo más significativo de la investigación es el hecho de haber logrado, en un lapso de 30 años, entrevistar a las mismas maestras (1986-2016) y conocer sus historias de vida y su impacto en la sociedad guineana.

De esta manera, el objetivo de este trabajo se centró en analizar:

---

67 Las Cortes de España aprobaron entre abril y junio de 1968 la Constitución de Guinea Ecuatorial. Si bien la abolición de la esclavitud la proclamó Alfonso XII el 13 de febrero de 1880, en el caso de Guinea Ecuatorial la exclusión del negro del sistema educativo superior fue evidente.

- 1) La legislación educativa del periodo de ingreso y desempeño docente de las maestras participantes en el estudio, quienes se formaron en la convulsionada década de los años sesenta del siglo xx, y a las cuales entrevistamos por primera vez en el año 1986.
- 2) Las características curriculares de las instituciones formadoras de docentes, desde la Escuela Superior Indígena (periodo colonial), Escuela Normal Superior Martin Luther King (inicios de la República) y Centro de Enseñanza Superior en Guinea Ecuatorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, inaugurado a partir de la firma Tratado de Amistad y Cooperación entre la República de Guinea Ecuatorial y España, de 23 de octubre de 1980, y el Acuerdo complementario en materia de educación entre el Gobierno de la República de Guinea Ecuatorial y el Gobierno del Reino de España, de 17 de octubre de 1980.<sup>68</sup>
- 3) Finalmente, estos dos elementos se correlacionan con las historias de vida de dos maestras guineanas que logramos entrevistar 30 años más tarde, en 2016, a partir de lo cual se pudieron establecer los imaginarios sobre la formación y el desempeño docente en el periodo postcolonial de Guinea Ecuatorial.

Desde esta perspectiva, se estableció como hilo conductor la formación docente de las maestras de primaria en Guinea Ecuatorial, a través de dos períodos: el primero, desde 1959 (cuando se cambia la denominación de *indígena* por la de *español*) a 1968, específicamente hasta el 12 de octubre, día de la independencia. El segundo periodo, desde la independencia hasta 1995, cuando se crea la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE). El gran cambio que tiene lugar para el segundo periodo es el hecho que Guinea Ecuatorial se

---

<sup>68</sup> Centro de Enseñanza Superior en Guinea Ecuatorial de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España en Bata y Malabo. Sitio oficial: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,1217036&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1217036&_dad=portal&_schema=PORTAL)



convierte, desde 1991, en exportadora de petróleo. De esta manera, durante la segunda mitad del siglo xx este país presenta varias rupturas y cambios socioeconómico-políticos: la independencia, la dictadura de Macías y la aparición del petróleo, que van a significar cambios en el contexto de la educación de la mujer.

El estudio se enmarca bajo los conceptos de *formación y desempeño docente*; para lo cual fue necesaria la aplicación de entrevistas y la reconstrucción de relatos autobiográficos que dan cuenta de las experiencias, formas de representación y sentido de las maestras en torno a su proceso de formación, vinculación al ejercicio docente y práctica educativa.<sup>69</sup> Como método de análisis se establecieron las historias de vida;<sup>70</sup> en este sentido, la aplicación de las entrevistas como instrumento de investigación se fijó, como objetivo central, la recuperación de relatos de vida en contexto en dos momentos diferentes, 1986 y 2016.

La aplicación del método de las historias de vida implicó, junto a las entrevistas a profundidad, la revisión de archivos personales de las maestras y del papel de la Escuela Normal como institución formadora de maestros en Guinea Ecuatorial. Así mismo, desde la perspectiva de la historia social de la educación, se tomaron como unidades de análisis la promulgación de políticas educativas, el grado de implementación y la respuesta de la sociedad civil, con el fin de comprender sus implicaciones en el contexto sociopolítico, contexto

---

69 Cfr. Diana Elvira Soto Arango, José Pascual Mora García y José Rubens Lima Jardilino, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (29), 2017: 35- 66.

70 Cfr. Diana Elvira Soto Arango, Diego Eduardo Naranjo Patiño y Justo Cuño Bonito, "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica", *Revista Inclusiones*, número 4 especial, 2018: 122-154. <http://www.archivosrevistainclusiones.com/gallery/6%20vol%205%20num%204%20temuco2018octubredecienbrerv%20inclu.pdf> (Consultado el 20 de abril del 2019)

que afectó los momentos de formación y desempeño como educadoras del grupo de mujeres que participaron en la investigación.

Como guía de inclusión de las maestras, se consideraron las características y criterios en los cuales se formaron y desempeñaron como docentes en el periodo de transición de la Colonia a la Primera República, o periodo postcolonial.

La reconstrucción de las historias de vida, a partir de entrevistas y relatos autobiográficos, se apoyó en los principios de la historia social de la educación,<sup>71</sup> con la metodología de la educación comparada. Se debe señalar que las entrevistas funcionaron como herramienta en la reconstrucción de las historias de vida, además de que se contrastaron los imaginarios,<sup>72</sup> y se complementaron y ampliaron con informes y documentos oficiales de cada una de las épocas a las que nos referimos especialmente en este trabajo.

En principio, en 1986 se aplicaron entrevistas a 20 maestros y maestras, como muestra seleccionada a partir de las siguientes caracterizaciones:

- » Pertenencia a las diferentes etnias del país (principalmente la fang y la bubí).
- » Ubicación en la categoría de *emancipados* o *no emancipados*.
- » Algunos maestros de la muestra eran jubilados.

---

71 Cfr. José Pascual Mora García, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardimino, “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELTA (1994-2015)”, *Revista História Da Educação / History Education Journal / Revista Historia de la Educación de Brasil*, 21 (51), 2017: 351- 375. <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/index>; <http://www.scielo.br/heduc> (Consultado el 1 de mayo de 2019)

72 Cfr. Diana Elvira Soto Arango, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15 (21), 2013: 229-262.

- » La experiencia docente oscilaba entre los 20 y 42 años.
- » Algunos entrevistados habían ocupado cargos directivos.
- » La experiencia docente de los encuestados se había desarrollado en el continente y en la isla de Bioko.

De las diez maestras entrevistadas en el año 2016, dos participaron en el estudio del año 1986. Todas, sin embargo, comparten las siguientes caracterizaciones:



Fotografía 1. Maestras entrevistadas, 2016. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019.

- » En 1986 eran estudiantes de la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Estudios a Distancia (España), entre 1986 y 1987.
- » Pertenecen a las etnias del país, dos de ellas pertenecen a la etnia fang, y una a la bubi.
- » En el año 2016, estas educadoras ocupaban cargos de relevancia político-educativa en el país.
- » Se formaron en la época de transición, antes de 1968. Ingresaron a la formación en 1960 y 1961.
- » La experiencia docente de las encuestadas se ha desarrollado en el continente y en la isla de Bioko.

Los indicadores de análisis se sustentaron en:

- 1) Las políticas públicas que afectan a las instituciones formadoras de docentes,<sup>73</sup> y en concreto a la formación de las maestras en lo que respecta a vivencias de la experiencia docente y aspiraciones. Se correlaciona con las variables de condición étnica o identificación con los principales grupos étnicos (fang y bubí), la experiencia y el lugar del desempeño docente.
- 2) El proceso de vinculación de estas maestras a la carrera docente, el cual se establece desde la reconstrucción de sus relatos de vida, en relación con la legislación de la época<sup>74</sup> que afecta su formación, ingreso y desempeño. Asimismo, se relaciona con la reglamentación directa al educador (estatuto docente y salarios) en los diferentes niveles y grados de formación académica. Lo anterior está unido al imaginario social sobre la maestra, el cual se expresa en la política pública.
- 3) Los mecanismos que utilizan las maestras para vincularse con la comunidad, analizando el impacto en lo local y regional.
- 4) Las prácticas pedagógicas que utilizan para transmitir las tradiciones culturales en aula o fuera de esta.

Las estrategias metodológicas que se utilizaron incluyeron revisión de archivos familiares e institucionales y de la legislación, descripción de procesos educativos con impacto social, iconografía, historia oral, entrevistas, y sistematización de la información a través de técnicas propias de la investigación cuantitativa. Igualmente, se recopiló material de audio y video, cuentos, relatos y cantos, resultado

---

73 Cfr. Diana Elvira Soto Arango et al., "Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. historias de vida de maestras en prospectiva al 2020", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (20) 27, 2016: 67-94.

74 Cfr. Olegario Negrín Fajardo, *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea española (1857-1959)*. Madrid: UNED-Dykinson, 2013.

de actividades de clase que expresan las tradiciones culturales de la región en la escuela.

Se concluye que la formación educativa de las maestras esta mediada por una legislación cargada de imaginarios sobre la concepción de la mujer en África, con unos roles determinados, que hicieron que la exclusión educativa y de ascenso laboral, en el periodo colonial, fuera de carácter doble: por ser mujer y por ser negra; aunque actualmente la segunda ha desaparecido, el hecho de ser mujer continúa siendo una limitante vigente para los ascensos laborales.

### *La raza, factor determinante en la discriminación social y laboral en la época colonial*

El concepto de colonización (y de los otros términos relacionados semánticamente) fue evolucionando en el tiempo, a medida que se originaba en la metrópoli una cierta apertura ideológica. Sin embargo, en 1946, el gobernador general de los territorios españoles del golfo de Guinea exponía así su pensamiento respecto al nativo guineano:

[...] el indígena no piensa ni siente como nosotros, y, ni que decir que tiene, que no sabe lo que nosotros sabemos, luego ponerle en igualdad de condiciones con el elemento hombre procedente de un país civilizado, no es hacerle un beneficio –aunque parezca que se le otorga un honor–, sino dejarle indefenso en una lucha, la de la existencia, en la que irremisiblemente va a perecer.<sup>75</sup>

Partiendo de tales presupuestos, no es extraño encontrar que se creasen dos categorías de guineanos: los *emancipados* y los *no eman-*

---

75 Juan María Bonelli Rubio, *Concepto de indígena en nuestra colonización de Guinea. Conferencia pronunciada el día 17 de diciembre de 1946*. Madrid: Dirección General de Marruecos y Colonias, 1947, p.26

*cipados*.<sup>76</sup> Aunque la categoría de ser emancipado no tenía efecto sobre el cargo del funcionario, necesariamente el *maestro emancipado* estaba en situación de privilegio con respecto al *maestro no emancipado*.

A continuación, reseñamos algunos de los privilegios que tenían los emancipados, y que algunos de nuestros entrevistados en 1986 se quejaban de no haber podido disfrutar:

- » El derecho a comprar *mercancía de blancos*, que iba desde la adquisición de aceite de oliva, bebidas alcohólicas, escopetas de caza, hasta el hecho de comprar el *buen pan*, porque el no emancipado consumía *pan de burro*.
- » El poder entrar en los bares de los blancos y en los actos sociales de blancos, la preferencia en los asientos de los transportes y el derecho a vivir en el casco urbano de las ciudades, porque los no emancipados vivían en los poblados, o en barrios de las afueras, como Ela Nguema (antes San Fernando) y Yumbili o Campo Yaounde, en el caso de la ciudad de Santa Isabel (actualmente Malabo).
- » El poder mandar a los hijos a estudiar a España, o ingresarlos en el Patronato de Enseñanza Media, que era el centro de educación europea, instituto oficial ubicado en la ciudad de Santa Isabel en 1942.

No obstante, si bien es cierto que el maestro emancipado tenía mayores privilegios que el no emancipado, la realidad era que el na-

---

<sup>76</sup> El emancipado era el indígena que, por su poder económico y conducta moral, se le había acreditado bajo carnet, gozando de los mismos privilegios que el europeo en Guinea Ecuatorial, mientras que los no emancipados, la gran mayoría de la población, se encontraban bajo la tutela del Patronato de Indígenas, institución de la que dependían para realizar cualquier tipo de transacción económica. Esta institución patronal tenía la misma filosofía que el antiguo Consejo de Indias que utilizaron los españoles en las colonias americanas.

tivo emancipado nunca llegó a tener la misma categoría del blanco. Además, la discriminación laboral era evidente, porque el nativo, al no obtener más titulación que la de *auxiliar maestro diplomado*, quedó relegado a ser maestro de educación elemental y de auxiliar del blanco en la enseñanza primaria. Los nativos estaban excluidos de los puestos de dirección,<sup>77</sup> y en los tribunales de exámenes nunca ocuparon la presidencia, porque esta siempre le correspondía a un blanco español.<sup>78</sup>

Recordemos que las primeras plazas para maestros indígenas se crearon en 1911, y aunque se reglamentó su enseñanza en 1918, solo en 1940 se vino a establecer el primer escalafón para maestros. La categoría más alta fue la de *maestro de primera enseñanza*, donde se ubicaron muy pocos maestros indígenas. En general, esta titulación y categoría la alcanzaba el maestro europeo.<sup>79</sup> La segunda categoría fue la de *maestro diplomado indígena*, que correspondía a los titulados en la Escuela Superior Indígena. La última categoría correspondía a los egresados del Instituto Colonial Indígena con el título de *maestro auxiliar indígena*, junto con todos aquellos que no acreditaron el título de maestro diplomado.<sup>80</sup>

---

77 El primer inspector guineano fue Bonifacio Biyang Andeme, nombrado en la etapa de la autonomía.

78 Véanse diferentes documentos sobre tribunales de exámenes: Archivo de la Dirección General de Enseñanza Primaria del MED, Malabo, Guinea Ecuatorial.

79 La primera maestra guineana con título de maestra de primera enseñanza (título obtenido en España en 1963) que trabajó en Guinea Ecuatorial como directora fue doña María del Pilar Momo Bocara, en la Normal del Magisterio de Bata. En los primeros años, esta institución educativa fue dirigida por los Hermanos de la Salle, siendo su primer director el hermano Cándido.

80 En 1949 había 111 auxiliares maestros, de los cuales 93 eran hombres y 18 mujeres; en 1959, estos auxiliares maestros habían aumentado a 155, de los cuales 118 eran hombres y 37 mujeres. Véase *La educación en la región ecuatorial de España, 1949-1959*, Madrid: Dirección General de Plazas y Provincias Africanas e Instituto de Estudios Africanos, 1961, 21-19.

Las diferencias entre el maestro español y el guineano se reflejaban también, como es de suponer, en la clasificación docente<sup>81</sup>, en el salario a percibir y en la adjudicación de puestos directivos. D. Heriberto Ramón describe las funciones a desempeñar, según las categorías:

[...] la labor encomendada al personal europeo es siempre labor directiva; el director-inspector (jefe de servicio) tiene el mando supremo del mismo. A los maestros de primera se les confía la subdirección de la Escuela Superior Indígena y la dirección de los grupos escolares de Santa Isabel y Bata. Los maestros de segunda ocupan las direcciones de las escuelas establecidas en las cabeceras del distrito escolar, cuya escuela primaria llevan personalmente, además de controlar las elementales enclavadas en el mismo como delegados de la Dirección.<sup>82</sup>

La cita transcrita deja bien claro lo que decíamos anteriormente: el maestro europeo ocupa los puestos directivos y el maestro indígena los auxiliares. A los maestros de primera enseñanza indígenas se les encomendaba la dirección de algún grupo escolar elemental. A los auxiliares maestros se les distribuía, según su categoría y competencia, por los distintos grupos escolares y escuelas elementales del territorio, siempre bajo el control del director de grupo o delegado de distrito.<sup>83</sup>

---

81 En mayo de 1960 se encontraban trabajando en el escalafón del magisterio provincial los siguientes maestros: 5 auxiliares maestros asimilados a oficiales de 3º, y de estos, 4 venían trabajando desde 1929 y el otro desde 1931; auxiliares maestros mayores: 13; auxiliares maestros de primera: 26; auxiliares maestros de segunda: 47; auxiliares maestros de tercera: 76. Y realizaban prácticas 16 alumnos, que correspondían a la 13ª promoción de la Escuela Superior Indígena. Véase el Boletín Oficial del 15 de junio de 1960, publicado en Negrín Fajardo, Olegario, *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea española (1857-1959)*. Madrid: UNED-Dykinson, 2013, 223-226.

82 Heriberto Ramón Alvares García, *Historia de la acción cultural en la Guinea española*. Madrid: IEA, 1948, 234. De 1927 a 1947 habían ocupado el cargo de inspector jefe de servicio ocho españoles, siendo el último, desde 1939, D. Heriberto Ramón Alvares.

83 *Ibid.*, 324.



Hasta este punto, hemos venido señalando los factores de discriminación hacia el maestro guineano en la época colonial; veamos ahora los derechos que los entrevistados manifestaban haber tenido. Estos eran: salario y pagas extras en navidad y julio, ayuda familiar, servicio médico, pasajes de vacaciones al lugar de origen, participación como vocales en los tribunales de exámenes, vivienda para el maestro que no fuese de la región. Además, como se indicó anteriormente, los maestros que poseían el título de auxiliar maestro diplomado habían cursado estudios bajo régimen de internado, con todos los gastos subvencionados por el gobierno español.

En contraprestación, los maestros señalaron que tenían la responsabilidad de dar clases, respetar a los superiores, asistir al comedor y realizar actividades con los alumnos, además de “tener contacto con la parroquia y llevar los niños a misa”<sup>84</sup>.

Por otra parte, el sello de la discriminación en las maestras indígenas era evidente desde la formación e ingreso en la carrera docente, en inferiores condiciones académicas y salariales a las que tenían en ese momento los blancos peninsulares.<sup>85</sup> Del mismo modo ocurría en las comunidades religiosas, donde se advertía una marcada discriminación racial. En mayo de 1987 nos comentaba una docente de comunidad religiosa que, “en un comienzo, las comunidades negras no eran admitidas como religiosas de la comunidad, se tenían como *algo aparte*”. No participaban en las actividades de las religiosas blancas; comían aparte y alimentos diferentes, “solo del país”; no podían usar zapatos, solo alpargatas; el vestido era diferente (de novicia

---

84 En la reglamentación de la enseñanza de la Escuela Superior Indígena se establecía que al futuro maestro indígena se le debía formar bajo “espíritu patriótico español y religioso”.

85 Por ejemplo, el maestro nacional de segunda recibía en la categoría de español 25 680 pesetas y el nativo 19 920 pesetas. “*Estudio de diferencias de sueldo peninsular y regional de los funcionarios de este servicio de enseñanza*”, 28 de abril de 1964, Archivo de la dirección general de primaria del M.E.D, Malabo, Guinea Ecuatorial, escala de salarios oficiales, director de enseñanza primaria, Santa Isabel, 1.

traje negro y de profesora un traje azul). Los estudios que recibían eran los elementales de primaria, dicen las entrevistadas que “todos los años se llegaba a la regla de 3 simple”, y las que llegaron a trabajar lo hacían como auxiliar maestro, pero sin nombramiento del gobierno. Concluyen las hermanas entrevistadas diciendo que “las hermanas negras no eran nada”<sup>86</sup>.

Todas estas consideraciones se asocian directamente con la etapa colonial que culmina en 1959, año en el que por ley se crearon las provincias españolas de Fernando Poo y Río Muni, y todo guineano pasó a ser emancipado, es decir, ciudadano español con todos sus derechos y deberes; con todo, no sería sino hasta la aprobación del régimen de autonomía, en 1964, cuando se observó un real cambio de las condiciones socioeconómicas para los maestros de Guinea.

### *La Primera República: del júbilo al trago amargo*

Con motivo de la independencia regresaron al país una gran mayoría de los estudiantes y profesionales guineanos que se encontraban en España, según manifiestan los entrevistados, “con el objeto de hacerse cargo de la educación de su país”<sup>87</sup>. Era el momento y la oportunidad de demostrar que sí podían dirigir la educación nacional.

Pero esta fue precisamente la época en que acaeció lo inesperado: las “buenas intenciones del jefe” no se llevaron a cabo, dicen unos, mientras otros la consideran como la peor experiencia de su vida. A pesar de que no es nuestro objeto estudiar los cambios políticos de esta época, consideramos, sin embargo, que la celebración del 3<sup>er</sup> Congreso Nacional del Partido Único Nacional de Trabajadores, celebrado en 1973, marcó una nueva etapa para el maestro guineano,

---

86 Entrevista a religiosas docentes negras, realizada por Diana Elvira Soto Arango. Basilé, mayo de 1987.

87 Frase que se localiza por igual en las entrevistas de 1986 y de 2016.

que quizá se resume en la frase de uno de los entrevistados: “Nunca ha sido libre el maestro, pero menos en esta época”.

Ciertamente, el hecho conocido es que para esta época del gobierno de Macías la enseñanza se reducía a *consignas y condenas*. Los maestros formados en la Escuela Superior del Magisterio y que llegaban de España, así como los antiguos maestros, se encontraron con el grave obstáculo de que no podían aplicar lo aprendido en sus años de estudio, porque en la educación primaria lo fundamental era la enseñanza de la *educación patriótica*.

Este nuevo tipo de enseñanza llevaba implícito el método de consignas y condenas, que consistía en que el profesor decía la consigna y los alumnos tenían que repetirla hasta que se memorizara, y luego se seguía repitiendo “para no olvidarla”. Algunas de las consignas que recuerdan y repiten de memoria los maestros entrevistados eran: “El racismo... ¡abajo!”, “¡Abajo los golpes de Estado!... ¡abajo!”, “Papa Masie Nguema Biyogo Ñegue Ndong... ¡Gran Líder Revolucionario de Guinea Ecuatorial!”, “¡Abajo el asesino fascista y criminal Juan Carlos de España y su gobierno fantoche!”, “El colonialismo... ¡abajo!”, “El imperialismo... ¡abajo!”.

Los maestros entrevistados manifestaron que lo principal del nuevo programa educativo era “hablar del amor a la patria, de las obras del jefe, la vida del jefe, y de los daños del colonialismo en todas sus formas”. Según afirman, la característica esencial para enseñar las consignas era advertir que el presidente Macías y el Partido Único lo disponían así.

Los exámenes se realizaban sobre estas consignas, y los alumnos que perdieran la asignatura de Educación Patriótica debían repetir el curso, aunque hubiesen aprobado las demás.<sup>88</sup>

Por otra parte, los libros que se prometieron de matemáticas, lengua y otras materias nunca llegaron a las escuelas. Solo tenemos conocimiento de un pequeño libro publicado en este periodo.<sup>89</sup> Reiteramos aquí que la educación fundamental de educación primaria era la educación patriótica, no otro tipo de asignaturas; de esta manera, la formación de las maestras en este periodo se dio bajo esta normativa gubernamental.

Provincia de Guinea

**ESUELA SUPERIOR** NOTAS DE EXAMEN

Alumno José M<sup>a</sup> Valcárcel

SEGUNDO Curso de la SECCION DE ENSEÑANZA EN LOS

Exámenes **ORDINARIOS** celebrados el día de Mayo


de 19 65 ha merecido las siguientes calificaciones:

| ASIGNATURA  | Calificación | Observaciones |
|---|--------------|---------------|
| Pedagogía e H. <sup>a</sup> de la Pedagogía . . . . . | 9            | Sobresal.     |
| Didáctica y organización escolar . . . . .            | 10           | Sobresal.     |
| Legislación escolar . . . . .                         | 9            | Sobresal.     |
| Prácticas Enseñanza . . . . .                         | Aprobado     |               |
| Religión . . . . .                                    |              |               |
| Lengua . . . . .                                      |              |               |
| Matemáticas . . . . .                                 | 8.5          | Notable       |
| Fisiología e Higiene . . . . .                        |              |               |
| Geografía e Historia . . . . .                        | 8            | Notable       |
| Dibujo . . . . .                                      | 9            | Sobresal.     |
| Música . . . . .                                      | Auto         |               |
| Educación Patriótica . . . . .                        | Aprobado     |               |
| Física y Química . . . . .                            | 8            | Notable       |

Nota media 8.78 **Notable**

El Profesor Secretario.

V. B.  
El Director.



Fuente. Archivo Escuela Normal Malabo. Fotografía 2. Examen Escuela Superior Indígena, 1965. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019.

88 Es posible que esta norma se verificara cuando a los alumnos se les pedía repetir las consignas y condenas que se le había ordenado enseñar al profesor.

89 El libro *Conozca Ud. a Guinea Ecuatorial* tiene su origen en un programa de radio sobre este tema.

Aunque no conocemos ningún documento en el que se prohibiera hablar la lengua española, en las entrevistas de 1986 los maestros indicaban que, en la práctica, se les prohibía enseñar en el idioma español. Varios de ellos abandonaron sus cargos, y en el caso de María Jesús Enkara<sup>90</sup> fue a la cárcel como otras más, a quienes se les acusó de no seguir políticamente a Macías. Sin embargo, las consignas y condenas siempre se dieron en español, aunque el himno nacional se cantaba en las lenguas nativas.

Quizá, el momento en que se inicia la lucha más directa contra el español como lengua oficial es a partir del 3<sup>er</sup> Congreso del Partido Único de Trabajadores, celebrado en 1973, cuando se cambiaron los nombres españoles de lugares públicos y de personas por nombres de origen nativo.

Dicen los maestros entrevistados que el español era la “lengua técnica”, el “idioma de trabajo”, y el hablarlo era igual que hablar inglés, francés u otra lengua extranjera. Durante el gobierno de la Primera República se estimularon las lenguas nativas, como elemento de identificación africana, y el estudio de otras lenguas de países que, según el presidente, en ese momento ayudaban al cambio de mentalidad de la población guineana.

Dentro de la búsqueda de una pretendida identidad africana, se atacaba al país colonizador y se le hacía objeto de todas las críticas y condenas, culpándole de todos los males existentes. Estos planteamientos, analizados desde una perspectiva actual, pueden considerarse exagerados, pero en su momento, para la población guineana, especialmente para la juventud, fueron novedosos y progresistas. Sin embargo, tendrían un alcance práctico de fatales consecuencias porque, se quisiera o no, el idioma español siguió siendo el vehículo de comunicación escolar y, al no dominarse con la

---

90 Maestra entrevistada en 1986 y en 2016.

profundidad requerida, el proceso de enseñanza-aprendizaje decayó en su conjunto.

### *Control al maestro: consigna del día*

El sistema político de la Primera República pretendía legitimarse a través de la formación de la infancia y la juventud en las consignas y condenas. Veamos ahora las *formas* como se controlaba a los maestros para que cumpliesen los cometidos de la nueva enseñanza.

Preciso es decir que las delaciones o acusaciones contra el maestro podían venir no solo de los alumnos de su escuela, sino también de su propia familia. Los ceses, encarcelamientos y palizas a los maestros tuvieron en ese periodo, fundamentalmente, dos tipos de motivos, unos de carácter político y otros de tipo moral.

En el caso que se interpretara que había oposición política a la línea del presidente o del Partido Único, el supuesto oponente recibía el calificado de subversivo.<sup>91</sup> Igualmente recibían este calificativo aquellos maestros que no se sabían las consignas y condenas, o que se mostraban partidarios de la educación española.

El motivo moral estaba referido a una interpretación peculiar de las buenas costumbres. Así, una docente era cesada de su ocupación de funcionaria maestra, bien por estar separada o por no estar casada, porque una maestra soltera era sinónimo de prostitución. Por este motivo, se dio un plazo de un año para que las funcionarias se casaran. Es el caso de Antonia, una de las maestras entrevistadas, ella

---

91 Rafael Fernández cuenta la historia de Agustín Eñeso, maestro de escuela y consejero comercial del gobierno autónomo: como “Macías dijo que era subversivo lo mataron en la cárcel, le sacaron los ojos, lo castraron, le cortaron las manos... finalmente le cortaron la cabeza, y le dejarían el cuerpo, en un lugar abierto, desecarse al sol”. Rafael Fernández, *Guinea: materia reservada*. Madrid: Ediciones Sedmay, 1976, 288.

quedó embarazada y debió ocultar su embarazo, ir a tener su hijo al continente y luego regresar sin el hijo para que no la destituyeran de su trabajo de maestra por el hecho de ser madre soltera. Así tuvo cuatro hijos, a quienes dejaba con su madre. Posteriormente, ella pudo recuperar sus hijos con el cambio de gobierno.<sup>92</sup>

Finalmente, entre los recortes a la libertad estaba la prohibición de la religión católica. El jefe del Estado solo admitió a las comunidades religiosas nativas, con función expresa de dedicarse a la enseñanza, pero sin proselitismo religioso. Algunos de los entrevistados comentan que “en lugar de decir: ‘en nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo’, se repetía: ‘en el nombre de Masie, Nguema, Biyogo y Negue Ndong”.

Hechas las consideraciones anteriores, únicamente nos queda por establecer que el prestigio social del maestro decayó y su situación económica se hizo precaria, al rebajársele el salario y cobrar su sueldo muy de vez en cuando. Dicen los entrevistados que pasaban meses sin cobrar, y que se sostenían con sus propios medios de ir a la selva a recoger frutos o en la siembra en la pequeña parcela.

En lo esencial, consideran los maestros que “se enseñaba con miedo y la autoridad del maestro se perdió” por ser objeto de la denuncia. Por tal motivo, como lo hemos indicado, muchos abandonaron la carrera docente, regresando a sus poblados, e incluso aquellos jóvenes maestros egresados de la Escuela Superior del Magisterio en la época de la Primera República prefirieron vivir en el poblado a ejercer la función de maestro.

---

92 Entrevista a Antonia, en 2016.

## *Recuperar el tiempo perdido, a pesar de la crisis*

Después del *golpe de libertad* del 3 de agosto de 1979, el país empezó un proceso de recuperación económica y cultural. Una de las primeras medidas tomadas por el mismo gobierno fue la de exhortar a los maestros a volver a ocupar sus puestos de trabajo. En su gran mayoría, los maestros respondieron positivamente a la llamada, aunque seguía existiendo un gran déficit, en especial de maestros con preparación académica de titulados y diplomados.<sup>93</sup>

Entre los principales problemas de tipo académico que señalaron los entrevistados se puede destacar, en primer lugar, el exceso de alumnos por aula;<sup>94</sup> en segundo lugar, la poca comprensión del idioma español, hecho que incidía negativamente en el rendimiento académico;<sup>95</sup> y en tercer lugar, la falta de locales y material didáctico.

Los problemas que afrontaron los maestros funcionarios estuvieron relacionados con la falta de servicios de salud, vivienda y los bajos salarios, teniendo en cuenta que la gran mayoría se concentraba en

---

93 En el año 1987 trabajaban como maestros de primaria 1027 personas, de las cuales 814 lo hacían en el continente y 213 en la isla de Bioko. De los 1027 maestros el gobierno de Guinea pagaba a 845, y la diferencia de 182 correspondía entonces a docentes del sector privado y a maestros que ya trabajaban, pero estaban pendientes de nombramiento. Del total de los maestros de primaria, el 50% solo alcanzaba un nivel de estudios primarios, en bachillerato elemental se encontraba el 18%, en bachiller superior el 4%, maestros diplomados eran 15%, y en el máximo nivel académico, con la titulación de maestro de enseñanza primaria, se encontraba solo el 13%.

94 El promedio de alumnos por maestro era de 75, aunque se dieron casos de 120 alumnos por maestro.

95 En una investigación experimental, realizada con los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNED de Malabo por Diana Elvira Soto Arango, sobre el tema: ¿Influye el hablar español en el hogar en el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria de la isla de Bioko?, se encontró que alumnos de 3º de primaria no podían traducir al español una canción que momentos antes habían cantado en bubi (como ocurrió en Barriobe). En general, se ha encontrado que una de las principales causas del bajo rendimiento académico de los alumnos de educación primaria es el poco dominio del español.



maestros sin oposición<sup>96</sup>. En la estancia en Malabo para 1986, los maestros que estudiaban en la UNED, su salario máximo era de 10.000 francos CFA al mes. Y, un ministro tenía un salario de 35.000 francos CFA. La UNED, proporcionaba becas por cada curso les daba 5.000 francos CFA. Podían inscribir hasta 5 cursos. Pero debían aprobarlos para continuar con la beca. Por todo lo anterior, las aspiraciones de los maestros entrevistados se concentran principalmente en torno a:

- » Reivindicaciones académicas, que van desde tener pocos alumnos, hasta las de capacitarse y obtener el título de licenciado.
- » Reivindicaciones económicas, entre ellas: percibir un mejor salario, incluso para los jubilados, vivienda, servicio médico gratuito y pasajes al lugar de origen, teniendo en cuenta que la mayoría provenían del continente y trabajaban en la isla de Malabo.
- » Tener una posición social respetable.

También destacamos que la mayoría de los entrevistados manifestaron un gran deseo por capacitarse para mejorar su labor educativa.

Pero el contexto socioeconómico del país cambió en 1991, cuando oficialmente se indicó que Guinea Ecuatorial había localizado petróleo y el país se convirtió en exportador de este.

---

96 En el presupuesto general del año 1986, se presentaba la siguiente relación que no coincidía con la realidad porque la gran mayoría tenía el salario de 10.000 pesetas, en las escuelas que visitamos de la Isla de Malabo. Los salarios de los maestros en el año 1986 según el informe era: maestros de primaria enseñanza, 30 000 francos CFA; maestro diplomado, de 27 000 a 29 000; maestro auxiliar con oposición, de 22 000 a 24 000; y maestros sin oposición, de 10 000 a 12 000 francos CFA. Cfr. Biblioteca Nacional de España. Sección África. Archivo Histórico de la Administración de España (Alcalá de Henares), *Presupuesto general de gastos, año 1986*. Ministerio de Educación y Deportes. Sección económica.

## *Las voces de las maestras, historias de vida*

En primera instancia, debemos ubicar el contexto de formación en la época colonial.<sup>97</sup> Los maestros y las maestras indígenas<sup>98</sup> se educaron en los primeros años de la etapa colonial en el Instituto Colonial Indígena,<sup>99</sup> creado en 1935, donde a los dos años se formaban como maestros auxiliares, pero luego, en 1943, se creó la Escuela Superior Santo Tomas de Aquino,<sup>100</sup> más conocida como Escuela Superior Indígena. Allí, los aspirantes se formaban en cinco años como maestros o administrativos. De estos, los tres primeros correspondían a estudios generales, y los dos últimos pertenecían a la formación de especialización como maestros o administrativos.

Los maestros y maestras recibían, en esos dos años de especialización, las siguientes materias: Pedagogía general y española, Didáctica, Legislación española de enseñanza colonial, y Prácticas de enseñanza.

---

97 La República de Guinea Ecuatorial obtuvo la independencia el 12 de octubre de 1968, y en la actualidad tiene una de las rentas por habitante más alta de África. La economía colonial se sustentaba principalmente en el cacao (cuya producción oscilaba entre 30 y 40 mil toneladas); la madera, de okoume, palisandro y ébano, que ocupaba el segundo renglón de exportación, con unas 35 mil Tm; y el café, cuya producción oscilaba entre 6000 y 8000 Tm. Los productos se exportaban básicamente a España. Además, estaban la pesca y los cultivos tradicionales, como la batata, la yuca, el ñame, el plátano y caca-huete. Cfr. *Guinea Ecuatorial*. Madrid: OEI (Serie estadística 1), 1980.

98 *Indígena* era el apelativo que se daba al nativo negro hasta 1959, año en que pasó a ser considerado español a todos los efectos.

99 El Instituto Colonial Indígena fue creado en la ciudad de Santa Isabel (actualmente Malabo) en el año de 1935. En 1937 se reglamentó su enseñanza. Los estudios comprendían tres años, que se realizaban después de finalizada la enseñanza primaria. Se ingresaba tomando un curso previo de cultura general y su objetivo era la formación de maestros auxiliares indígenas para las escuelas de grado elemental.

100 La Escuela Superior Santo Tomas de Aquino se fundó en el año de 1943, conocida popularmente con el nombre de Escuela Superior Indígena (ESI) hasta 1958, porque a partir de 1959 recibió la denominación de Escuela Superior Provincial, la cual cambió en 1971 por la de Escuela Superior Martin Luther King. La fundación de la ESI se le debe a su impulsor, D. Heriberto Ramón Alvares, quien era, en esa época, “inspector jefe de servicio”. Cfr. Heriberto Ramón Alvares García, *Historia de la acción cultural en la Guinea española*. Madrid: ESI, 1948.

Para graduarse realizaban un año de práctica y luego ya eran escalafonados, con un salario de 2200 pesetas, según un decreto de 1959, aunque algunos de los entrevistados en el año 1986 recuerdan haber tenido un salario de 102 pesetas en ese año de 1959, que era, posiblemente, el salario de un maestro auxiliar que solo había cursado los cursos de la primaria.

La Escuela Superior Indígena, a partir de 1971, fue denominada Escuela Superior Martin Luther King.<sup>101</sup> El cambio de nombre obedeció al decreto gubernamental que estableció nuevos nombres para las instituciones educativas que aun mantenían los nombres coloniales. Por ejemplo, en la misma fecha se cambió el nombre del Colegio del Generalísimo Franco por el de Acacio Mañé, o el del Colegio Cardenal Cisneros de Ebebiyin por el de presidente Nasser. Esta política de africanizar todos los nombres de lugares públicos se concretó en 1973, con la resolución general del 3<sup>er</sup> Congreso del Partido Único de los Trabajadores.

Posteriormente, esta institución formadora de maestros se unifica en los niveles de diplomados y de primera enseñanza, lo cual se llevó a cabo en el año 1984, a partir de una previa experiencia que se venía realizando desde 1982 en Bata. Actualmente, la institución continúa con el nombre de Escuela Normal del Magisterio.<sup>102</sup>

La mayoría de las maestras entrevistadas en 1986, y varias de las nuevas de 2016, estudiaron en la Escuela Superior Indígena bajo el régimen de internado durante cinco años, y solo unas pocas pasaron

---

101 Secretaría General del Partido Único de los Trabajadores, artículos resolutivos del 24 al 34, *Resolución General del Tercer Congreso Nacional del Partido Único de los Trabajadores de la República de Guinea Ecuatorial* / 13 de julio, 1973

102 Véase. Orden ministerial # 5/1984, 28 de junio, Escuela Normal del Magisterio, Malabo. En el actual edificio de la Escuela Normal de Malabo se encuentra el Archivo Histórico de la Institución, donde localizamos certificados de estudios y diplomas de las maestras entrevistadas. Malabo, 16 julio 2016.

a ser maestras después de finalizada la educación primaria. A estas últimas, sin haber ingresado en la Escuela Superior, se les dio nombramiento de auxiliar maestro,<sup>103</sup> y a las primeras, graduadas en la Escuela Superior, se les otorgó el nombramiento de auxiliar maestro diplomado.<sup>104</sup>

Las dos maestras fang de nuestro estudio,<sup>105</sup> María Teresa Avoro y María Jesús Enkara, ingresaron a su formación entre 1960 y 1961 en la Escuela Superior Santo Tomas de Aquino. Después, las dos ingresaron el mismo año con beca al internado de señoritas La Residencia de Santa Teresita, de Malabo, para formarse como maestras diplomadas, y luego continuaron su formación en el campo de la educación. En el año 1984 ingresaron a la Licenciatura en Educación de la UNED de Malabo, y se graduaron en 1993. Posteriormente continuaron sus estudios de doctorado;<sup>106</sup> actualmente, María Teresa Avoro obtuvo su doctorado en educación con la UNED en el año 2016, y María Jesús Enkara está por sustentar su tesis.

---

103 Se debe recordar que, en 1928, cuando se reglamentaban los estudios que debía recibir el maestro nativo (dos cursos de enseñanza elemental y tres cursos de enseñanza primaria), se decidió otorgarle el título de auxiliar maestro, que fue la denominación que siguió dándose a los maestros que no ingresaron a la Escuela Superior Indígena.

104 La primera promoción de la Escuela Superior Indígena salió en 1946, titulándose 10 maestros como auxiliares diplomados y 9 administrativos. En 1959, después de 13 promociones, habían egresado 135 maestros. Dirección General de Plazas y Provincias Africanas, *La educación en la región ecuatorial de España, 1949-1959*, Madrid: Instituto de Estudios Africanos (Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)), 1961, 21-19.

105 La etnia fang es la que ha mantenido el gobierno y el poder desde la independencia en 1968, más específicamente la tribu Mongomo.

106 María Teresa Avoro ha obtenido los siguientes títulos en educación: maestra diplomada; maestra titulada o de primera enseñanza; licenciada en ciencias de la educación; máster en enseñanza de E/LE; doctora en ciencias de la educación. En el caso de María Jesús Enkara, las titulaciones alcanzadas han sido: maestra diplomada (1965); maestra de enseñanza primaria; maestra diplomada universitaria; licenciada en ciencias de la educación (especialidad: orientación escolar); máster internacional en gestión universitaria. Después de superar el programa de doctorado, tiene el DEA y está en proceso de sustentar su tesis doctoral.

El periodo político desde la independencia ha sido vivido por cada una de diferente manera. La primera se casó con un funcionario fang enlazado familiarmente con la tribu mongomo que ha gobernado el país, mientras que la segunda, igualmente fang, pero de la zona de Mbini, en la época de Macías fue perseguida y encarcelada por ocho años. Las dos ocupan, actualmente, posiciones de gobierno relevante: María Teresa Avoro es senadora de la república y estuvo en el equipo de la organización de la UNGE, y María Jesús Enkara ocupó en el año 2016 el cargo de viceministra de educación.



Fotografía 3. María Teresa Avoro y Diana Soto Arango en frente al rectorado de la UNGE, 2016. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019.

Respecto a la estructura socio-familiar, María Teresa Avoro Nguema Ebana<sup>107</sup>, pese a ser de la etnia fang, dice que su familia era humilde, su padre conductor y su madre ama de casa. Tuvo tres hermanas, siendo ella la mayor, y cuenta que su padre les repetía: “si una niña estudia, será más que un hijo varón”<sup>108</sup>. Por este motivo, al terminar ella el 4º grado de primaria, presentó el examen oral y escrito en Bata para ingresar a la Escuela Superior Indígena, porque reunía las condiciones y los documentos exigidos, presentados por su padre en la Subinspección de Enseñanza de Río Muni: solicitud escrita a mano, y además con 3 pesetas; partida de bautismo; certificado médico donde se hacía constar que tenía buen estado físico y no padecía de enfermedad infectocontagiosa, ni defectos físicos, ni lesiones del corazón, ni tartamudez; la autorización del padre, refrendada por el administrador territorial; el expediente de la enseñanza primaria, evidenciando condiciones intelectuales, comportamiento y moralidad. Los aspirantes debían tener entre 14 y 16 años.<sup>109</sup>

Comenta María Teresa que recibían por curso, en esa época, 20 niños y 5 niñas. Ella fue seleccionada y de inmediato pasó la documentación para la beca, que se ofertaba precisamente en octubre de cada año,<sup>110</sup> bajo el régimen de internado. Considera que tuvo una gran suerte al obtener la beca porque, como decía su padre, esto sería lo que le cambiaría la vida.

Añade que, quizá, dos factores más que incidieron en esta decisión fueron, en primera instancia, el hecho de ser la hermana mayor, razón por lo cual le correspondió ayudarles a sus hermanas en sus

---

107 M<sup>a</sup> Teresa Avoro Nguema Ebana nació en el continente, el 6 de agosto de 1945.

108 Entrevista realizada en julio de 2016.

109 Circular del 4 de noviembre de 1959, BO de 1 diciembre de 1959. Véase documento en Olegario Negrín, *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación colonial en la Guinea española (1857-1959)*. Madrid: Edit. Dykinson, UNED, 2013, 349-350.

110 Orden del 15 octubre de 1959, BO de 1 de noviembre de 1959. *Ibid.*, 351, 452.

estudios: “desde allí nació mi vocación de enseñar”. Y por otra parte, indica que:

[...] me inspiré por las maestras que trabajaban entonces en Bata (donde recibí las primeras clases), tales como: doña María Cristina Djombe Djangani, doña Marina Alene, doña Anastasia Muañanche, doña Dolores Rondo, doña Cándida Omogo, doña Anita Bindang Obiang Efong, doña Cándida Eyenga, por sus comportamientos intachables y ejemplo de mujeres excelentes tanto en la escuela como en la familia, etc.<sup>111</sup>

En enero de 1960, con la obtención de la beca, viajó a Malabo en barco, toda la noche, pasando un gran susto en altamar dado que era su primer viaje y salida del continente. Lo que más recuerda que ganó en esos años de internado fue el sentido de responsabilidad. Sabía que si no pasaba los cursos la expulsaban. Por otra parte, destaca que se formó en valores y sabía que “no se podía conocer varón mientras se estudiaba”. A los cinco años finalizó su formación y, bajo la tutela de su tío, a donde se fue a vivir, inició la práctica y se presentó para ingresar al magisterio. Obtuvo su plaza en 1965 y ejerció por primera vez como maestra diplomada en el grupo escolar Generalísimo Franco, hoy Colegio Nacional Acacio Mañé de Malabo, entre 1965 y 1966. Su salario fue de 2600 pesetas.

Comenta que al frente de la casa de su tío vivía un chico fang, del cual se enamoró y con quien se casó en 1966, y que juntos se fueron a estudiar a España al año siguiente. María Teresa ingresó a finalizar el magisterio, pero debido a los acontecimientos políticos de 1969, que se produjeron ante las medidas del presidente Macías, ellos regresaron al continente. En su caso, María Teresa se ubicó nuevamente en su plaza de maestra de primera enseñanza de plantilla en el grupo escolar Cardenal Cisneros de Ebebiyin, entre 1969 y 1970, donde se

---

111 Entrevistas realizadas en marzo de 1986, 16 de julio de 2016 y 10 de octubre de 2016.

le pagaba en bikueles.<sup>112</sup> Luego continuó como maestra de plantilla en el grupo escolar Luis Rondo de Niefang, entre 1970 y 1974; maestra de plantilla en el grupo escolar Patricio Lumumba de Mongomo en 1969; y maestra de plantilla en el grupo escolar Nsoa Mbatum en 1970. Comenta que fueron diez años críticos, durante el gobierno de Macías. Como maestra de plantilla en la escuela graduada Aneja Luther King de Malabo, entre 1979 y 1980. En la ciudad de Bata, como profesora del Curso de Formación General de las Delegadas de Promoción de la Mujer, promovió la seguridad social y la promoción de la mujer en Malabo hacia 1985. Fue después profesora tutora de la UNED de Malabo entre 1991 y 1992. Manifiesta que anteriormente utilizaba métodos tradicionales y actualmente prefiere métodos activos y modernos.

Entre sus cargos más notorios se destacan:

- » Directora del Colegio Nacional Aneja Luther King de Malabo (1981-1983).
- » Directora del Colegio Nacional Acacio Mañé de Malabo (1984-1989).
- » Tesorera del Comité de Apoyo al Niño Ecuatoguineano (1987-1991).
- » Directora general y coordinadora de proyectos en el Ministerio de la Promoción de la Mujer y Asuntos Sociales (1990).
- » Miembro de la comisión nacional de Guinea Ecuatorial en el Centre International des Civilisations Bantu (Ciciba, 1991).
- » Jefe de estudios (subdirectora) de la Escuela Normal del Magisterio de Malabo (1994-1996).
- » Oficial de educación de Unicef en Guinea Ecuatorial (1996-1997).
- » Ministra delegada de educación en ciencias y francofonía por la Presidencia de la República (1997-1999).

---

112 Nueva moneda del periodo de Macías.



- » Jefe de estudios (subdirectora) de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Malabo (1999-2002).
- » Secretaria de la Escuela Universitaria de la Administración (2002-2003).
- » Consejera general de la Subdirección de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (2003-2004).
- » Miembro de la Comisión de Ética Pública y Dignidad en el Ejercicio de la Función Pública (2004-2006).
- » Decana de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE, 2004-2013).
- » Parlamentaria de la zona geopolítica “D” de Malabo (2008).
- » Profesora tutora de la UNED de Malabo (Didáctica I y II durante varios años).
- » Profesora del Curso de Formación General de las Delegadas de Promoción de la Mujer, organizado por el Ministerio de Trabajo, Seguridad Social y Promoción de la Mujer en Malabo (1985).
- » Formadora de formadores de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Malabo (1999).
- » Senadora de la República de Guinea Ecuatorial por la jurisdicción de Malabo en la primera legislativa (2013).
- » Entre su producción académica se evidencia:
  - » *Estudio de caso. Preescolar no formal en Guinea Ecuatorial* (1996).
  - » *Cartilla Iniciación a la lectoescritura y cartilla Los números y la primera infancia*, ambos para el último año de preescolar y primer curso de primaria (1997).
  - » *Educación, formación y alfabetización* (2000)
  - » *Manual de las primeras nociones en huertos escolares correspondientes a 1º, 2º y 3º de primaria* (2000).
  - » *Memoria de enseñanza del español y cultura en Guinea Ecuatorial* (2004).
  - » *Mi libro de poemas y canciones* (2012).
  - » *Libro de poemas y cantos* (1991-2016).

- » *Incorporación de la cultura de Guinea Ecuatorial en la enseñanza del español para extranjeros en las aulas de Guinea Ecuatorial.*

Su identidad cultural la conceptualiza como:

[...] un conjunto de costumbres, hábitos, creencias, actitudes, etc. que caracterizan a los individuos que forman una tribu, pueblo, país (...) según el grupo étnico de cada una de las personas, se identifican en la forma de celebrar los casamientos, la forma de preparar los alimentos, realizar los ritos funerarios, etc. Como grupo étnico, fang dominó la gastronomía y platos típicos de nuestra cultura; en cuanto a los bailes, soy amante de muchos de ellos, ya sean de antaño o modernos. También compongo canciones en fang y en español, etc.



Fotografía 4. María Jesús Enkara, en el centro 2016. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019

La segunda maestra, María Jesús Enkara,<sup>113</sup> se identifica como una persona de estrato socioeconómico bajo, para quien la educación constituía su único medio de salir adelante en la vida. Manifiesta que eligió ser maestra porque:

---

<sup>113</sup> María Jesús Nkara Owono nació en Minang-Amvom (Mbini), el 19 de octubre de 1947.

Mi primera y única maestra, doña Cristina Djombe Djangani, se vestía tan bien, que decidí ser de mayor como ella. Era paciente, motivadora, con buenos métodos de enseñanza, etc.; total, muchos principios y valores morales y sociales bonísimos.

Además, agrega que:

[...] aunque hubiera querido ser otra cosa, en aquellos momentos los/as maestros/as eran muy valorados socialmente y se les consideraba como sembradores de la sabiduría en la sociedad, y eso a cualquiera le llama la atención.

Al igual que María Teresa, ella también presentó sus papeles y el examen, obtuvo la beca y viajó en el mismo barco para Malabo, donde las recibieron para iniciar sus estudios. Ahora, en la distancia, recuerdan las dos entrevistadas cómo al llegar a Santa Isabel (la actual Malabo) las esperaba la celadora de La Residencia de Santa Teresita, donde deberían permanecer por los cinco años de estudio. Comentan que al llegar a la residencia de niñas, lo primero que les entregaron fueron los uniformes, que se dejaban de una niña a otra, y los libros.

Añaden que los cinco años pasaron volando. Tenían estudio, sus comidas y lo fundamental, “un porvenir por delante”. Las dos manifiestan que fueron afortunadas al haber podido ingresar a estudiar.

María Jesús nos indica que inició el ejercicio como maestra en el año 1964, haciendo prácticas de familiarización en el aula, a pesar de que “todavía estudiaba. Me quedé más atraída y motivada al pensar que aquellas criaturas (párvulos) confiaban en mí”<sup>114</sup>. Lo que destacamos es el inicio de un proyecto de vida que lleva ya 64 años, como dice, “contando los ocho años de mi confinamiento y que ejercía a veces como maestra en la cárcel”. Ha trabajado en doce centros educativos

---

114 Entrevista realizada en día 17 julio de 2016.

de Guinea Ecuatorial, en los niveles de parvulario (denominación de entonces), primario, secundario y superior.

Finalizados sus estudios de cinco años, la joven estudiante inició de inmediato una carrera de magisterio que fue interrumpida en el gobierno de Macías, cuando sufrió la persecución. Al respecto dice: “durante mi confinamiento iba a dar clases en la cárcel cuando se me requería, pero también tenía otro significado mi labor y era humillarme para vilipendiar a un preso”.

En su formación académica actual, después de superar los estudios del programa de doctorado, le otorgaron el diploma de estudios avanzados.

María Jesús, nos describe su desempeño docente como:

[... una actividad que ve inserta en] un mundo global y ello exige dinamismo, promover una enseñanza basada en competencias, una pedagogía basada en el diálogo. Promover el protagonismo en el alumno en un aprendizaje más práctico y menos teoría vacía. Las dos cosas van a la vez.

Por otra parte, considera que no ha escrito ninguna obra con una envergadura científica, pero que “sí tiene cosas hechas”. Manifiesta que la dificultad la encuentra en los canales de publicación, porque de hecho sí tiene artículos con orientación a la sociedad educativa, además de una investigación sobre el asesoramiento psicopedagógico en el contexto escolar (“asesoramiento comunicatorio”).

Finalmente, nos indicó que ha desempeñado funciones directivas de jefa de estudios, directora de un colegio nacional, directora universitaria de Asuntos Académicos, decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial <sup>UNGE</sup> y directora nacional del Proyecto Preescolar No Formal.

María Jesús finalizó la entrevista señalando:

Soy culturalmente una autentica ecuatoguineana que asumo y sigo mi cultura, intentando a veces moderar lo que puede chocar con otras culturas, (... presento...) mucho arraigo español en algunos comportamientos, pero generalmente me encajo perfectamente en la multiculturalidad, en la biodiversidad cultural (con todo respeto). De hecho lo tengo en la sangre, porque en mi distrito convivimos en una realidad multiétnica de toda la vida.

Es importante resaltar finalmente que en el año 1986, cuando realizamos la primera parte de este estudio, se localizaron 91 maestros que cursaban sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNED, en sus centros de Bata y Malabo;<sup>115</sup> este hecho cambió a partir de la creación de la UNGE en 1996.

### *Conclusiones*

- Esta investigación presenta relevancia histórica, al haber logrado localizar en el año 2016 a dos maestras que habían sido entrevistadas 30 años atrás, y conseguir, a través de ellas y de un grupo más numeroso de maestras de la nueva Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, en su condición de docentes, el estudio transversal para rememorar el pasado colonial, junto con las dificultades para lograr sus sueños como educadoras y madres. De la muestra de los maestros del año 1986 que estudiaban en la UNED de Guinea Ecuatorial, en comparación con las educadoras en la actual UNGE, se concluye que, para los entrevistados del primer periodo, la raza era el factor determinante en la discriminación

---

<sup>115</sup> La carrera de Ciencias de la Educación se creó en los centros asociados de Bata y Malabo en el curso académico 1984-85. En el año 1986 cursaban estos estudios 91 alumnos, de los cuales 31 pertenecían a Malabo y 60 a Bata. Es significativo que en Malabo exista un 52% de mujeres y un 48% de hombres, relación que se invierte drásticamente en Bata, donde el 12% son mujeres y el 88% hombres.

social existente durante la etapa colonial. Además, los maestros bajo la categoría *no emancipados* llegaron a estar en las mínimas condiciones socioeconómicas, si se comparan con las del blanco. En general, se puede afirmar que durante la época colonial el maestro guineano estuvo siempre en inferiores condiciones socioeconómicas y culturales con respecto al blanco europeo, pero lo era en mayor grado el caso de la mujer educadora. En este sentido, para la maestra guineana la profesión docente es relativamente nueva, si tenemos en cuenta que fue en 1911 cuando se crearon por vez primera plazas para maestros nativos, y que fue en 1946 cuando los primeros maestros nativos obtuvieron el título de maestros diplomados.

- Por otra parte, el nivel académico del docente de primaria ha sido siempre escaso. Sin embargo, el aumento en la capacitación es significativo en el segundo periodo de estudio. De hecho, en el año 1986 el 50% de los maestros de primaria solo poseían estudios primarios, y para 2016 esta situación era diferente, como notorio era el avance de la mujer en la universidad, aunque el acceso sigue siendo hasta ahora limitado, y la presencia de la mujer en cargos directivos es menor.
- Un tercer aspecto es el hecho de la dictadura de Macías, que afectó la educación escolar guineana. Para una gran mayoría fue la época del retroceso. La mujer educadora fue confinada, como en las peores épocas coloniales de dependencia y sumisión hacia el marido. La situación se hizo todavía más aguda porque el método del control y denuncia aplicado por los alumnos repercutía en sanciones, que iban desde la destitución del puesto hasta el trato vejatorio, la represión física y, en muchas ocasiones, la cárcel. Por otra parte, la disminución de los salarios y la puesta en práctica del método de *consignas y condenas* influyó para que muchos maestros abandonasen la profesión, regresando a sus poblados. Y en el caso de una de nuestras maestras del estudio, sufrió la cárcel por varios años. Después del *golpe de libertad* de 1979

muchos guineanos han vuelto a sus puestos de trabajo, a pesar de los innumerables problemas que cada día tienen que afrontar: excesivo número de alumnos por aula, bajo dominio del idioma español por parte de los alumnos, falta de locales y material didáctico adecuados, etc. Sin embargo, se aprecia una gran fuerza de voluntad para superar las dificultades y seguir preparándose para ayudar a elevar la calidad de la enseñanza impartida, de modo de contribuir así al imprescindible desarrollo del país, objetivo general del pueblo y de la cooperación internacional.

- El cuarto aspecto por destacar es el hecho que hemos indicado de haber logrado localizar a dos maestras que habían sido entrevistadas 30 años antes, en su etapa inicial de formación de licenciadas. Desde estas historias de vida podemos concluir los avances significativos puntuales en la formación del magisterio y el posicionamiento de la mujer educadora ecuatoguineana. En los dos casos analizados de la etnia fang, ambas pertenecen al grupo de educadoras que lograron ingresar al sistema educativo desde el periodo colonial y luego al sistema político del actual gobierno de Teodoro Obiang Nguema (presidente desde 1979), hecho que les ha permitido continuar sus estudios y ocupar cargos de relevancia en la educación de su país. Sin lugar a duda, a través de sus historias de vida se rescata en estas dos maestras la claridad respecto a la necesidad del estudio de la mujer como el único medio de visibilizarse en la sociedad e impactar en la sociedad guineana en lo social, lo político y lo educativo. Especialmente notorio es el hecho de que abrieron camino y ejercieron en la comunidad académica y social cambios respecto al imaginario sobre la mujer, llegando a espacios en el poder local y nacional, donde la mujer era excluida por los estigmas sociales sobre la misma.
- En definitiva, del análisis realizado de la triada *legislación educativa, institución formadora de docentes e historias de vida*, se concluye que las maestras guineanas han logrado espacio en

algunos ámbitos académicos, aunque el techo de cristal es aún muy notorio y posiblemente pasarán generaciones para llegar a un estatus que reivindique la igualdad académica para las mujeres guineanas.

## Referencias bibliográficas

### Archivos

- » Archivo de la Escuela Normal de Malabo, 1986 y 2016.
- » Archivo Centro Cultural Español en Malabo, 1986 y 2016.
- » Documentos y archivos personales de las maestras entrevistadas.
- » Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019.
- » Biblioteca Nacional de España. Documentos.
- » Biblioteca Universidad de Guinea Ecuatorial. Documentos, 2016.

### Libros

- » Alvares García, Heriberto Ramón, *Historia de la acción cultural en la Guinea española*. Madrid: IEA, 1948.
- » Negrín Fajardo, Olegario, *España en África subsahariana. Legislación educativa y aculturación coloniales en la Guinea española (1857-1959)*. Madrid: UNED-Dykinson, 2013.

### Artículos de revistas

- » Avoro Nguema, M<sup>a</sup> Teresa, y Adiola Ruiz Cabezas, “Necesidades de formación del profesorado en la competencia intercultural en Malabo, Guinea Ecuatorial”, *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, vol. 16, 2016: 105-126.



- » Ruiz, Adiela, “Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural”, *Revista Luna Azul*, no. 33, 2011: 15-30.
- » Soto Arango, Diana Elvira, “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, 2012: 211-242.
- » Soto Arango, Diana Elvira, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia, 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 15, 2013: 229-262.
- » Soto Arango, Diana Elvira, María Teresa Avoro Nguema, Adiela Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en perspectiva al 2020”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 20, 2016: 67-94.



Fotografía 5., Escudo mujeres guineanas. 2016. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019



Fotografía 6., Internado Escuela Normal Malabo. 1963. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019



Fotografía 7. Grupo maestros(as) guineanas entrevistadas. 1986. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial, de Diana Elvira Soto Arango, 1986-2019



Fotografía 8., Escuela Malabo. 1987. Guinea Ecuatorial, Archivo personal Guinea Ecuatorial de Diana Elvira Soto Arango, 1986-201

## *Midia, la maestra: ¿cómo conocerla?*<sup>116</sup>

Emilce Beatriz Sánchez Castellón<sup>117</sup>  
Universidad de La Guajira  
Grupo Aa'in "Principio motor de vida"  
(esanchez@uniguajira.edu.co)

### *Introducción*

El develamiento de los constituyentes educativos de la labor de Midia, la maestra sujeto de este estudio, genera la necesidad de aproximación de la teoría con la praxis, de las disciplinas científicas entre sí (educación, pedagogía, historia, psicología, sociología, antropología, ), de los saberes escondidos en las tradiciones y de las *disciplinas en ciernes* soportadas en nuevas epistemologías. La aproximación a las ideas provenientes de esta mezcla da como resultado

---

116 El presente texto responde a las ideas preliminares para el diseño del macro proyecto Maestras, Vocacionalidad, Resiliencia e Invisibilidad -Historias de Vida-, las cuales se presentaron en el marco del I Coloquio: La Historia de Vida de las Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Guinea Ecuatorial, Jamaica. Siglo xx al xxi, realizado en Shortwood Teachers' College, The University of the West Indies, Kingston, Jamaica (4 al 7 de mayo de 2015).

117 Profesora asociada de la Universidad de La Guajira; maestrante en Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Matanzas 'Camilo Cienfuegos', Matanzas, Cuba; grupo de investigación Aa'in "Principio motor de vida".

la construcción de un estado del arte en el cual se nutre el marco teórico y conceptual de este proceso investigativo.

Para abordar el tema es necesario definir un camino (un enfoque y un método): el del conocimiento derivado del enfoque del contexto y de los elementos que potenciaron su quehacer (familia, formación personal, ambiente escolar, ), y el de la comprensión de la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes ideográficos asociados a su cotidianidad (método etnográfico), involucrándolos como coinvestigadores de su propia realidad y de su propio medio;<sup>118</sup> el objetivo de este ejercicio analítico es describir la vida de Midia en tres niveles:

- 1) Reporte de lo ocurrido con ella (el qué).
- 2) Explicación o comprensión secundaria que alude a los causantes de lo sucedido (el por qué).
- 3) Descripción como tal, o comprensión terciaria que se ocupa de lo ocurrido en el contexto (el cómo es para los agentes).<sup>119</sup>

Para efectos de la definición de un marco metodológico congruente con el método etnográfico, y para la construcción de información, se procederá a la orientación proveniente de la observación participante (estancia en lo que queda de comunidad, escenarios vivenciales) y la aplicación de técnicas (entrevistas no estructuradas: especialmente, contacto con miembros de las comunidades en las cuales vivió y compartió durante mucho tiempo), revisión documental (de archivos institucionales, familiares, sociales, a distinto nivel: nacional, regional, local, encaminada a la precisión y cotejo de fechas, lugares, etc.) y teórica para la contextualización de su accionar de acuerdo con las disciplinas, saberes y disciplinas en ciernes (estado

---

118 Manuel José Delgado y Juan Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995, 353.

119 Rosana Guber, *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma, 2001, 13.

del arte). Como es una historia de vida en construcción, el marco metodológico que se explicita es el que se ha de aplicar en el proceso investigativo.

Una propuesta de acercamiento a la historia de vida de Midia, la maestra, parte de la valoración de su esfuerzo personal ligado al desarrollo de la capacidad laboral para el logro de sus sueños y de la tenacidad de carácter para sobreponerse a los temores y prejuicios; tal esfuerzo se asienta en la familia como principio vital de unión y supervivencia, porque allí parece fluir un proceso de autoformación que afianza dicha valoración y que se enlaza con una concepción particular de altruismo y apostolado, lo cual le mereció el reconocimiento social que nunca esperó.

Para la descripción y explicación de estas directrices temáticas se impone una estrategia de obtención y construcción de información desde diversas fuentes: primarias, que reflejen contenidos de la cotidianidad (anécdotas, relatos de contemporáneos, otros recursos de la oralidad y archivos familiares e institucionales); secundarias, que ilustren el pensamiento de actores nacionales, regionales y locales de su tiempo (documentos y textos sobre la historia, la sociedad y la educación); y terciarias, desde el pensamiento de investigadores (textos y reflexiones generales, así como teorías sobre la educación, pedagogía, psicología, sociología, etc.).

### *Procedimientos racionales o teóricos*

El estudio sociocrítico de la labor socioeducativa de Midia y su influencia en la formación de una población rural y vulnerable se constituye en un aporte para el perfilamiento y la visibilización de aspectos educativos relacionados con estas; asimismo, la intensidad de su contacto personal con la inequidad y la exclusión se convirtió en el eje existencial para orientar su cotidianidad, al mismo tiempo que el cuerpo conceptual de su espiritualidad orienta directamente

su magisterio, todo lo cual le permitió empoderarse de un liderazgo comunitario que aun hoy es reconocido.

### *La metodología o la idea de camino*

Con el apoyo de *La etnografía: método, campo y reflexividad*<sup>120</sup> se aspira a la generación de una dinámica *in situ* que implique estar cerca de los personajes poseedores de información que perfile la personalidad de Midia, en el entendido de que son ellos quienes la conocieron y saben cómo vivió y pensó, sintió y creyó (observación participante); con *La investigación en la comunidad*,<sup>121</sup> mediante el diseño y aplicación de instrumentos y técnicas de investigación apropiadas a la educación, se reconocerán algunos de los grupos urbanos y rurales entre los cuales transcurrió su labor; asimismo, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*<sup>122</sup> nos permitirá identificar las etapas por las cuales se desarrolla el proceso; *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*<sup>123</sup> servirá inicialmente de orientación para la revisión histórico-crítica de escenarios y momentos (descripción, delimitación y planteamiento del problema de investigación); finalmente, *Inclusión educacional como investigación-acción*<sup>124</sup> esclarece los significados y aproxima a la evaluación del quehacer educativo.

---

120 Ibid.

121 Guillermo Briones, *La investigación en la comunidad*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello (CAB), 2001.

122 Miguel Martínez Miguelez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, 2000.

123 Giovanni Marcello Iafrancesco Villegas, *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Bogotá: Magisterio, 2003.

124 Christine O'Hanlon, *Inclusión educacional como investigación-acción*. Bogotá: Magisterio, 2011.

## *Una estrategia específica: la historia de vida*

Como estrategia de investigación, se han revisado textos alusivos a la construcción de historias de vida, entre ellos: *La escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Medios del siglo xx*,<sup>125</sup> libro en el cual se comparan los contextos de la educación rural y urbana, mostrándose especificidades de ambos fundamentalmente en cuanto a los modelos educativos y categorías como el género, influenciadas por las ideologías imperantes en América Latina, y *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*,<sup>126</sup> constatación y homenaje, donde se denuncia la educación como base de procesos productivos y preparación para el trabajo con privilegio de la ideología sobre la calidad educativa. Más ligada a los procesos pedagógicos se encuentra *La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)*<sup>127</sup> que pone en debate el concepto de formación entre dos perspectivas, según propone Teresa Yurén:<sup>128</sup> la *paideia* (centrada en el ser humano como sujeto social) y la *bildung* (como ser individual). Algunas especificidades del papel de la lengua en este tipo de estudios se encuentran en textos como *Historias de vida: entre la temporalidad y el aspecto*,<sup>129</sup> en el cual, a partir del análisis de conversaciones se reflexiona sobre las estructuras de un relato, así como en *El discurso*

---

125 Diana Elvira Soto Arango, *La escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Medios del siglo xx*. Tunja: Multiservicios UPTC, 2014.

126 Diana Elvira Soto Arango, *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*. Tunja: Multiservicios UPTC, 2015.

127 Ernesto Rodríguez Moncada, “La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)” en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mesa 15: Procesos de Formación*, México: COMIE-UNAM-Universidad de Nuevo León, 2011. [www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1226.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1226.pdf) (Consultado el 15 de febrero de 2016)

128 María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós (Colección Educador), 2000.

129 Lourdes A. Díaz Blanca, “Historias de vida: entre la temporalidad y el aspecto”, *Lengua y habla*, vol. 8, 2003-2004. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003998> (Consultado el 14 de marzo de 2016)



*pedagógico: las preguntas*,<sup>130</sup> donde aparece el proceso comunicativo propio de la clase y la noción de realidad que genera, evento en el cual cobra importancia la relación entre profesor y estudiante y su interacción verbal. Por su parte, en *Historias de vida en educación: biografías en contexto*<sup>131</sup> se perfila la crítica como fundamento para la construcción de historias de vida en educación que permiten valorar las ejecutorias de los docentes y apoyar, desde los hallazgos, la definición de políticas y la organización histórica de los procesos educativos.

*Historias de vida: un arcoíris de esperanza*<sup>132</sup> analiza la reflexión pedagógica de tutores, estudiantes e interesados en la educación de poblaciones con necesidades educativas especiales, para estrechar lazos entre educadores, con el fin de obtener *retratos* de vida mediante los cuales pueda notarse el sentido de dicha reflexión. La historia de vida se asemeja al testimonio focalizado, y se distingue de este por el abanico de sucesos que cubren la narración de una vida, frente a algún rasgo que la ubique como sujeto de investigación. En *Historia de vida y métodos biográficos. Estrategias de investigación cualitativa*<sup>133</sup> se amplía el campo de acción hacia los métodos biográficos que apoyan la descripción, análisis e interpretación de los hechos singulares de una persona o grupo y, a partir de la pregunta “¿qué es historia de vida?”, se rastrea la tradición en el contexto latinoamericano.

---

130 Graciela Vásquez, “El discurso pedagógico: las preguntas”, *Monográficos. Antología de los encuentros internacionales de español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués*, no. 11, 2010. [marcoele.com/descargas/navas/14.vazquez.pdf](http://marcoele.com/descargas/navas/14.vazquez.pdf) (Consultado el 06 de junio de 2016)

131 Fernando Hernández, “Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto”, en *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, coordinadores: Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas, Barcelona: Esbrina-Recerca, 2011.

132 Ligia Sánchez de Brito y Carmelina Pava Barbosa, *Historias de vida: un arcoíris de esperanza*. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2000.

133 Fortunato Mallimaci y Verónica Giménez Béliveau, “Historia de vida y métodos biográficos. Estrategias de investigación cualitativa”, en *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinadora: Irene Vasilachis de Gialdino, Barcelona: Gedisa, 2006.

Por último, en *Historias de vida docente. Mi vida, el preescolar*<sup>134</sup> se presenta la autobiografía de una maestra que encontró sentido a su profesión porque, aunque su formación inicial no estaba orientada al preescolar, el contacto con los niños generó su interés y motivación, a lo cual se sumó que los directivos de la escuela la escogieran para dirigir esa sección; durante las vacaciones se capacitó, y el preescolar se hizo pionero en propuestas pedagógicas innovadoras: enseñanza personalizada, trabajos en grupo y lúdica, creación de fichas con contenidos creativos, y dibujos y cuentos (creados por los niños) como estrategias para recrear.

En los cinco estudios siguientes: *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*,<sup>135</sup> *La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas*,<sup>136</sup> *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico*,<sup>137</sup> *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*<sup>138</sup> e *Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?*,<sup>139</sup> en su orden, se tratan aspectos relacionados con la historia de vida como técnica, metodología y

---

134 Ana Teresa de Moya, "Historias de vida docente. Mi vida, el preescolar", *Boletín del Centro de Investigaciones Normalistas*, no. 13, 2006.

135 Antonio Víctor Martín García, "Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social", *Aula*, no. 7, 1995. [gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fundamentación\\_teorica\\_y\\_uso\\_de\\_las\\_hist.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fundamentación_teorica_y_uso_de_las_hist.pdf) (Consultado el 14 de mayo de 2016)

136 Yolanda Puyana Villamizar y Juanita Barreto Gama, "La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas", *Maguaré*, no. 10, 1994. [www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196) (Consultado el 24 de abril de 2016)

137 Marcela Cornejo, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, "La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico", *Psykhé*, vol. 17, 2008. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282008000100004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004) (Consultado el 18 de mayo de 2016)

138 Mayra Chárriez Cordero, "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa", *Griot, Revista de la Universidad de Puerto Rico*, vol. 5, 2012. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568> (Consultado el 08 de marzo de 2016).

139 Eliane Veras Soares, "Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?", *Cinta de Moebio*, no. 39, 2010. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=10115288002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10115288002) (Consultado el 21 de abril de 2016)

método. En el primer estudio se presenta una aproximación tanto a los fundamentos como a la aplicación de la técnica cualitativa denominada *relatos* o, de manera más genérica, *historia de vida*, y se recogen consideraciones procedimentales para su elaboración; en el segundo se plantea esta estrategia de investigación que genera versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de experiencias personales, se estudian los hechos humanos y la forma como relacionan la subjetividad con las instituciones sociales, imaginarios y representaciones simbólicas, es decir, la forma como interaccionan la historia personal y la social; el tercero visibiliza aspectos del proceso de diseño e implementación de una investigación con relatos de vida, a la luz de premisas establecidas desde un enfoque biográfico; el cuarto explica las rutas estructurales del enfoque, así como maneras para llevar a cabo narrativas de vida, y puntualiza aspectos éticos que deben atenderse en la metodología cualitativa; y el quinto, finalmente, es una reflexión sobre las posibilidades de profundización del enfoque para aplicarlas como un método y no como una simple técnica.

### *Midia en contexto: región y teoría*

El acercamiento a las fuentes secundarias y terciarias es preliminar; si bien el sujeto de investigación está identificado, apenas se visualiza como problema de investigación; esto hace que el estado del arte o cuerpo conceptual que acompañará al proyecto, no solo se construya poco a poco, sino que pueda sufrir variaciones.

La primera aproximación con el fin de rastrear la cotidianidad de la vida de Midia ha permitido la revisión de textos agrupados desde: 1) la educación, pedagogía y formación; 2) la valoración del esfuerzo; 3) genealogía y biografía; 4) luchas sociales y magisteriales; y 5) política y administración pública en los ámbitos nacional, regional y local.

- 1) Educación, pedagogía y formación. Tres elementos integradores que conforman una unidad de la labor docente y pueden abarcar la vida de quienes los asumen como su compromiso personal.

- *Educación*. Encierra la clave del accionar que busca el mejoramiento individual y colectivo en sus múltiples dimensiones. Los textos consultados abordan las implicaciones de dicho mejoramiento desde la institucionalidad. En *La educación en Colombia (1918-1957): una historia social, económica y política*,<sup>140</sup> por ejemplo, se presentan sucesos relacionados con los conflictos generados por las reformas; la diferenciación privada-pública y rural-urbana de la escuela; el impulso de la educación secundaria y la exigencia del título de licenciado para ejercer la docencia; la creación del Icetex para patrocinar a estudiantes que vayan a otro país a complementar su carrera; y la apertura del Sena como promotor del desarrollo. Este tipo de acciones debió enfrentar la incapacidad del Estado para modernizarse, el peso de la tradición y la oposición y rechazo de los propietarios, políticos locales y la Iglesia. Por otro lado, en *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*<sup>141</sup> se observan los cambios en las instituciones educativas a partir del eje comunicación-educación y se concreta un proyecto institucional que llegue a la visión y profundización de posibilidades de construcción de una sociedad del conocimiento.

Por su parte, *Estudios sociales sobre el maestro colombiano*<sup>142</sup> se apropia del tema sobre el sector, especialmente, sobre su génesis social y política, planteando la necesidad de información de estos como actores sociales, su problemática profesional e interacciones. Cabe

---

140 Aline Helg, *La educación en Colombia (1918-1957): una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001.

141 María Teresa Herrán, Jesús Martín Barbero y Marco Fidel Zambrano, *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

142 Rodrigo Parra Sandoval, "Estudios sociales sobre el maestro colombiano", *Revista colombiana de educación*, no. 5, 1980.

la posibilidad de un estudio comprensivo que muestre teóricamente los aspectos que afectan su actividad, así como los cambios que inducen; sobre esta relación se consultaron documentos como *Ensayos de historia, educación y cultura*,<sup>143</sup> para mirar los sistemas educativos formales y, dentro de estos, la cultura, factor importante para el diseño de alternativas nacionales y regionales que recuperen saberes pedagógicos de las comunidades, dispersos en tradiciones. Un reforzamiento en este sentido se produce en *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*,<sup>144</sup> texto que reflexiona acerca de experiencias que, en la región, responden al contexto cultural de los estudiantes y orientan el diálogo, partiendo de aprendizajes y afirmación de identidades desde una valoración de la diversidad de estudiantes y comunidades. Esto constituye una promoción de relaciones interculturales que en *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena: 1857-1886*<sup>145</sup> parte de la cotidianidad educativo-cultural (en lo social, económico y familiar, y, sobre todo, en lo político a nivel local y regional) para mostrar la existencia de poderes identificados con nuevos símbolos, valores, prácticas y representaciones sociales, concepto complementado en *Comentarios sobre historia política y administrativa del Magdalena: siglos XIX, XX y XXI*,<sup>146</sup> en donde se encuentra información jurídica, militar y administrativa que muestra la lógica de la toma de decisiones institucionales y la manera particular de asumirlas en esta región del país.

---

143 Luis Alfonso Alarcón Meneses et al., *Ensayos de historia, educación y cultura*. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

144 Carolina Hirmas Ready, *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), 2008.

145 Luis Alfonso Alarcón Meneses, Jorge Conde Calderón y Adriana Santos Delgado, *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena: 1857-1886*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 2002.

146 José Manuel Rodríguez Pimienta, *Comentarios sobre historia política y administrativa del Magdalena: siglos XIX, XX y XXI*. Santa Marta: Gráficas Gutenberg, 2007.

En cuanto a otra especificidad del tema, han captado la atención dos documentos a la manera de estado del arte: *Estudio sobre la educación para población rural en Colombia*,<sup>147</sup> enfocado en los años noventa del siglo xx a la revisión de fuentes relacionadas con las zonas rurales y con el reconocimiento de experiencias de esfuerzo colaborativo para la atención de necesidades de primera infancia, alfabetización de adultos y equidad de género y pobreza, elementos fundamentales para la educación, a partir de lo cual el sector consolida modelos pertinentes, a juzgar por los resultados. Por su parte, en *Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad*<sup>148</sup> se registra el proceso de transformación sociocultural generada por un capitalismo que tensiona y produce dos posiciones: una, como consecuencia socio-cultural, propone la suplantación de la escuela rural por la moderna y urbana, aunque inserta en la geografía rural, mientras que la otra muestra la contribución de la escuela rural al empoderamiento de las comunidades en la autogestión de sus proyectos. Por otro lado, *Educación campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal: 1930-1946*<sup>149</sup> muestra los intentos de modernización del campo que pasaban por la formación de ciudadanía, ensayos de acciones y programas dirigidos al fomento de nuevas prácticas agrícolas, hábitos sociales y cultura ciudadana para salir del ostracismo; sin embargo, estas acciones enfrentaban la debilidad del Estado, el

---

147 Mauricio Perfetti del Corral, *Estudio sobre la educación para población rural en Colombia*, Roma: Proyecto FAO-UNESCO-DGCS Italia, Coperazione italiana CIDE y REDUC, Chile, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2003.

148 Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario educativo*, no. 65, 2015. [revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1704/1480](http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1704/1480) (Consultado el 22 de mayo de 2016)

149 Luis Alfonso Alarcón Meneses, “Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal: 1930-1946”, *Investigación y desarrollo - Revista latinoamericana de ciencias sociales y desarrollo humano*, vol. 18, 2010. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/issue/view/95> (Consultado el 09 de junio de 2016)

peso de la tradición (imaginario de la sociedad campesina) y el rechazo de los propietarios, políticos locales y la Iglesia.

Desde otro ángulo, en *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx*<sup>150</sup> se analiza la evolución de esta desde el largo plazo, se estudian las políticas, cambios institucionales y organizacionales, financiación, comportamiento de variables y evolución de la calidad, lentitud de la expansión, transformaciones en relación con el crecimiento económico y la estructura demográfica.

*-Pedagogía.* De acuerdo con esta organización documental inicial, y por lo amplio del tema, algunos textos han sido alojados en otras secciones; sin embargo, *Reflexiones pedagógicas en el aula I*<sup>151</sup> se asume por ser un libro que, didácticamente y a través de reflexiones y parábolas, organiza y define el papel del maestro, sus implicaciones en los procesos pedagógicos, calidad, relaciones en el aula y espíritu formativo en los escenarios donde se desarrollan.

*-Formación.* Como encuentro de la educación y la pedagogía, la formación concreta en resultados los postulados de estas: en *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*<sup>152</sup> se muestra cómo los profesores deben ser capaces de estimular la reflexión, hacer preguntas, aprovechar recursos y valorar a aquellos dedicados a planear y desarrollar enseñanzas y aprendizajes. Pensar la docencia es también desarrollar el concepto de práctica como acción que configura el ser humano-maestro y lo resemantiza a partir de su

---

150 María Teresa Ramírez Giraldo y Juana Patricia Téllez Corredor, “La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx”, *Banco de la República - Unidad de Investigaciones de la Gerencia Técnica*, no. 379, 2006. <https://www.banrep.gov.co/es/educacion-primaria-y-secundaria-colombia-el-siglo-xx> (Consultado el 20 de marzo de 2016)

151 Elvira Patricia Flórez Nisperuza, *Reflexiones pedagógicas en el aula I*. Montevideo: La Paloma, 2009.

152 María Luz Restrepo Jiménez y Rafael Campo Vásquez, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

origen. En *Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994*<sup>153</sup> se muestra la evolución de lo relacionado con formación, capacitación y mejoramiento de los maestros rurales y se analizan cuatro tópicos: maestros rurales, reformas y estructuras de las escuelas normales; capacitación y perfeccionamiento docente; cursos-créditos; y microcentros rurales, para concluir que la formación para la educación rural no se definió desde sus contextos campesinos sino desde tendencias mundiales. En otro sentido, en *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales*<sup>154</sup> se reconoce la geografía y pluralidad étnica y cultural, remitiendo a la formación de educadores desde esa complejidad, recuperando su voz y escritura y dando paso a pedagogías localizadas, lecturas de los sujetos y creación de una escuela posible. En *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*<sup>155</sup> se muestran reflexiones pedagógicas y didácticas para el reconocimiento y circulación del pensamiento profesoral. Por su parte, *La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)*<sup>156</sup> es una reflexión que versa sobre la formación y su articulación con la concepción de aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la cual se proponen varias líneas de acción: significar y resignificar la práctica educativa en función de una perspectiva que devuelva a los sujetos su ser persona

---

153 Alba Nidia Triana Ramírez, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, versión online, vol. 14, no. 18, 2012, [revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1619](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1619) (Consultado el 25 de abril de 2016)

154 Alberto Gómez Martínez y Wilson Armando Acosta Jiménez, *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

155 Gerardo Andrés Perafán y Agustín Anduriz-Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Nomos-Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

156 Ernesto Rodríguez Moncada, “La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Memoria electrónica)*. Mesa 15. *Procesos de formación*, 2011. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1226.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1226.pdf) (Consultado el 10 de marzo, 2016)



(en la línea del estudio hecho por María Zambrano<sup>157</sup>); asumir la tarea educativa y formativa, dejando claras las diferencias existentes entre ambas actividades; asumir tareas distintas y, sobre todo, exigir asumirse en proceso permanente de formación.

2) Perfilamientos magisteriales. Entendidos como el planteamiento de modelos, la conformación gremial, las misiones y expediciones educativas y los movimientos pedagógicos, entre otros.

*Modelos educativos en Colombia*<sup>158</sup> muestra cómo estos se han adaptado para la prestación pertinente y diferenciada del servicio educativo a los grupos poblacionales en contextos específicos, con un sustento conceptual en las características y necesidades de la población, y apoyándose en tecnologías y materiales educativos propios, generando mecanismos para la oferta de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad. Asimismo, el perfilamiento da cuenta del sindicalismo docente y la movilización académica en busca de mejores condiciones de trabajo (salariales y académicas, especialmente).

*-Sindicalismo docente.* Basado en el inconformismo vivido por el sector como consecuencia de las condiciones impuestas para las relaciones gobierno-gremio. Testimonio de ello se encuentra en *El sindicalismo docente en el contexto sociolaboral de Colombia: el esta-*

---

157 María Zambrano, *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona: Anthropos-Editorial del hombre (Colección Pensamiento crítico/Pensamiento utópico), 1988.

158 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Portafolio de modelos educativos en Colombia, Colombia aprende*, la red del conocimiento, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, 2006. [www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html](http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html) (Consultado el 07 de junio de 2016)

do del arte,<sup>159</sup> inventario-síntesis de aportes teóricos y empíricos que responden a preguntas como: ¿qué aspectos y factores permitieron la organización sindical del magisterio en el contexto sociolaboral?, y, en ese proceso, ¿cuál ha sido su incidencia en las políticas públicas y en las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación? En *Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia*<sup>160</sup> se describe la población y su desprofesionalización (recorte de garantías sociales adquiridas, restricción de autonomía y permanencia condicionada a evaluación para la certificación en el ejercicio de esta); prueba de ello aparece también en *Marcha del hambre. Santa Marta - Bogotá 1966*,<sup>161</sup> en la cual se resaltan nombres, lugares, fechas y anécdotas que dan valor humano a la narración del recorrido emprendido por un grupo de trabajadores que caminaron 1600 kilómetros durante treinta días para obtener el reconocimiento de sus derechos: esta hazaña fue una lección sindical para organizaciones anacrónicas y puso en evidencia la labor de la mujer.

-*La misión alemana*. Surgió como réplica de modelos de otros países ante la necesidad de reformar para mejorar las falencias de todo tipo que se presentaron en el sistema educativo nacional. La famosa *misión alemana* es estudiada desde tres perspectivas: en *Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica*<sup>162</sup> se analizan las corrientes de la ciencia de la educación en dicho país, se presentan paradigmas pedagógicos y se recurre a la pluralidad teórica-disciplinaria que reconoce la igualdad entre ellos; en *Análisis de una*

---

159 Henry Bocanegra Acosta, “El sindicalismo docente en el contexto sociolaboral de Colombia: el estado del arte”, *Diálogos de saberes*, no. 38, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696215.pdf>

160 Alexis Vladimir Pinilla Díaz. “Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia” (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2012).

161 Rafael Roberto Hernández Pacheco, *Marcha del hambre: Santa Marta - Bogotá. 1966*. Santa Marta: Kogi, 2000.

162 Christoph Wulf, *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación-Asociación Nacional de Escuelas Normales, s.f.

*experiencia: la misión pedagógica alemana*<sup>163</sup> se orienta una mirada retrospectiva hacia la labor de un grupo de colombianos que durante diez años (1968-1978) trabajó con alemanes en la reforma cualitativa de la educación primaria en Colombia, los cuales, para recoger las experiencias, iniciaron con un diagnóstico que caracterizó el sistema y cristalizó en actividades para suplir fallas detectadas; luego se analizaron las políticas educativas, prioridades gubernamentales y toma de decisiones que se reflejaron en los resultados alcanzados por la misión, para finalmente evaluar la asesoría educativa del grupo. Desde *Huellas de Alemania en la educación en Colombia. Herencia alemana en la educación y en su arquitectura*<sup>164</sup> se advierte que los alemanes apostaron a la *importación* de tecnologías, inversiones y educación como cimientos del desarrollo, además de que reconocieron los intereses del mercado, el crecimiento de la importación y exportación, el conocimiento y el papel de una férrea disciplina.

-*Escuela nueva*. Surge como otro intento de perfilamiento de los procesos pedagógicos a los contextos, lo cual es reconocido en *Visión crítica sobre la 'Escuela nueva' en Colombia*,<sup>165</sup> conocida como *escuela unitaria rural*, convertida en alternativa de formación de estudiantes y maestros con un modelo basado en cuatro componentes: capacitación y seguimiento a los maestros, estrategia curricular (referida a guías didácticas y experiencias apoyadas en el aprendizaje activo), componente administrativo y comunitario. El modelo ha sido evaluado positivamente por organismos internacionales (Banco Mundial, Unesco, Unicef) como innovación en la provisión de educación rural de alta calidad y bajo costo, cuya metodología y

---

163 María Cristina Rojas de Ferro, "Análisis de una experiencia: la misión pedagógica alemana", *Red académica*, Universidad Pedagógica Nacional, no. 10, 1982.

164 Armando Muñoz Duque y Alexandra Toro Ospina, "Huellas de Alemania en la educación en Colombia. Herencia alemana en la educación y en su arquitectura", *Quaestiones Disputatae. Departamento de Publicaciones de la Universidad Santo Tomás de Aquino*, vol. 7, 2014.

165 Víctor Manuel Gómez Campo, "Visión crítica sobre la 'Escuela nueva' en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 7, no. 14-15, 1995-1996.

materiales de autoaprendizaje se resaltan como oportunidades para el *aprendizaje activo*, centrado en los intereses y capacidades del estudiante.

-*Movimiento pedagógico*. Otra respuesta a los vacíos de formación que busca establecer un diálogo nacional a todo nivel. *Ensayos sobre educación en Colombia*<sup>166</sup> es un texto que muestra el surgimiento del movimiento en la confluencia de cuatro procesos: la reforma curricular que se pretendía imponer, el auge de movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos, la emergencia histórica de sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y la emergencia de un actor social colectivo que dio sentido al quehacer. Por otra parte, en *El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía*<sup>167</sup> se señala la importancia de este, en la medida en que la animación de Fecode garantizaba la participación de unos doscientos mil maestros de instituciones públicas con sindicatos seccionales. Al respecto, en *Orígenes del movimiento pedagógico*<sup>168</sup> se afirma que “lo que se conoce como tal surge de la imposición de políticas estatales como el ‘mapa educativo’ y la reforma curricular que buscaban ‘racionalizar’ y ‘mejorar la calidad’”. Por último, en *Entre ‘Solana y Umbría’: Memorias de la movilización magisterial en Colombia*<sup>169</sup> se plantea una reflexión sobre las tensiones en la organización magisterial entre 1959 y la última década del siglo xx (la fundación de Fecode se da 1982), en la cual se destacan alcances y limitaciones de la movilización y, además, los

---

166 Guillermo Bustamante Zamudio, *Ensayos sobre educación en Colombia*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía (Socolpe), 2000.

167 Alfonso Tamayo Valencia, “El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía”, *Revista Histedbr on-line, Campinas*, no. 24, 2006.

168 Jorge Gantiva Silva, “Orígenes del movimiento pedagógico”, *Revista Educación y Cultura*, no. 1, 1984.

169 Alexis Vladimir Pinilla Díaz. “Entre ‘Solana y Umbría’: Memorias de la movilización magisterial en Colombia”, *Revista Historia de la Educación Colombiana (RHEC)*, *Academia colombiana de historia*, vol. 15, 2012.

conflictos internos entre facciones políticas e ideológicas que hacen parte de esta organización política y social.

*-Expedición pedagógica.* Más reciente, esta movilización perseguía el intercambio de saberes y experiencias que propiciaran reflexiones al interior de las comunidades académicas. Por eso, en *Un viaje por las escuelas de Colombia*<sup>170</sup> se da cuenta de la movilización social por la educación, realizada por maestros, profesores e investigadores, quienes viajan como expedicionarios por instituciones formadoras, pueblos y ciudades, encuestando e intercambiando con actores del proceso educativo para explorar y reconocer la diversidad pedagógica, participando en la construcción del proyecto político y cultural de la nación. En *Huellas y registros*<sup>171</sup> se revaloriza al magisterio, se reconoce la importancia de sus luchas gremiales y se ocupa de la dimensión cultural y política de la pedagogía, evidenciando lazos y tejidos de la sociedad-escuela y ubicando documentación que soporta la sistematización de prácticas pedagógicas y de maneras de hacer escuela. Por último, en *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*<sup>172</sup> emerge el recorrido y transformación del movimiento pedagógico, que pasó de lo gremial a un proceso impulsado por grupos y organizaciones que plasman los objetivos del mismo desde lo cultural y educativo.

3) Valoración del esfuerzo. Son trabajos en los cuales puede verse el reflejo de la labor de Midia, y a la vez, como si inconscientemente se hubiera inspirado en ellos. En *I have a dream*,<sup>173</sup> multivoces del

---

170 Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *Un viaje por las escuelas de Colombia*. Bogotá: ICFES, 2000.

171 Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *Huellas y registros*. Bogotá: Panamericana, 2000.

172 Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá: ICFES, 2002.

173 Federico Mayor Zaragoza et al., *I have a dream: miradas al discurso, cincuenta años después*. México, D.F.: Campaign & Elections, 2013. <https://issuu.com/campaignsandelectionsmx/docs/> (Consultado el 14 de mayo de 2016)

famoso discurso de Martin Luther King (1963), se evidencia la visión histórica, el análisis del discurso, la oratoria, la comunicación política, la visión de género, las relaciones internacionales y los derechos humanos, para resaltar el carácter de denuncia de abusos contra los afroamericanos y las exigencias de justicia y libertad; en un ambiente de profundo optimismo, se propone una sociedad fundamentada en la igualdad y la fraternidad y se hace referencia a la deuda histórica de Estados Unidos con la comunidad afroamericana. También se encuentra un llamado al esfuerzo en *Elogio de la dificultad*,<sup>174</sup> visión crítica del facilismo al que el ser humano está atado y lo esclaviza, de los ideales tácitos e ilusiones banales, lejanos de la realidad, de las mentalidades individualistas, y del mal planteamiento de sueños y deseos. Asimismo, el texto reflexiona sobre el estilo de vida y el tipo de aspiraciones, y defiende la imaginación como salida a la insatisfacción e imperfección, en la medida en que la dificultad es la mejor oportunidad de demostrarse la capacidad de obtención de las cosas. En *Pulgarcita*<sup>175</sup> se muestran transformaciones y diferencias entre las épocas, especialmente entre las anteriores y la presente, que hacen pensar que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, las instituciones, una manera de ser y de conocer, porque los medios se han apoderado de la enseñanza. Por eso se plantea que la pedagogía cambió, al menos, tres veces: con la escritura, los griegos la inventaron (*paideia*); luego, con la imprenta, aparecieron los tratados de pedagogía; y hoy, con los medios, ¿aparece una *nueva pedagogía*?

- 4) Genealogía y biografía. Disciplinas que alimentan estudios como las historias de vida, hasta el momento se cuenta con dos ilus-

---

174 Estanislao Zuleta, "Elogio de la dificultad", *Agenda cultural – Alma Mater, Sistema de revistas de la Universidad de Antioquia*, no. 60, 2000. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/15820> (Consultado el 02 de febrero de 2016)

175 Michel Serres, *Pulgarcita*. París: Manifiestos "Le pommier" (traducido por Luis Alfonso Palau), 2012.

traciones regionales relacionadas y contrastables: *Aquel corral de piedras, un legado a la humanidad*<sup>176</sup> muestra el trabajo rural, las costumbres, los conocimientos ancestrales y algunos relatos que relacionan al ser humano con el universo, las ciencias herméticas, el ocultismo y la parasitología, con visos sobre la formación personal, la ética y el buen vivir; y *Entre la vela y el ancla: travesía vital de Pedro A. Brugés Campo*<sup>177</sup> permite contemplar las distintas percepciones de Riohacha que están en la imaginación de quien vio cambios urbanísticos, sociales y culturales y es representante del modelo pedagógico-familiar imperante durante la primera mitad del siglo xx y de la identidad familia-escuela que establece el binomio: *la familia está en la escuela y la escuela está en la familia*.

- 5) Luchas sociales. El forjamiento de un maestro está en relación con la dinámica de las comunidades y de la sociedad. Para el caso de Midia, muy pertinentes son los estudios relacionados con los conflictos en el Caribe colombiano y, específicamente, en el departamento del Magdalena. Aparecen estudios como *Las mujeres del Magdalena en las luchas sociales y políticas*,<sup>178</sup> que demuestran cómo surgió el sindicalismo por consecuencia del crecimiento económico colombiano (1903-1920), sobre todo en la zona bananera cuando, en 1918, los trabajadores portuarios de Santa Marta se fueron a la huelga para reajustar salarios, y en 1928, cuando el Partido Socialista Revolucionario también las organizó. Dos fenómenos de los primeros años del siglo xx fueron: el nacimiento de la clase obrera y la incorporación de

---

176 Jorge Alejandro González Cuello, *Aquel corral de piedras, un legado a la humanidad*. Bogotá: Carrera 7ª, 2003.

177 Gladis Marina Brugés Moreu, *Entre la vela y el ancla: travesía vital de Pedro A. Brugés Campo*. Bogotá: Gente Nueva, 2009.

178 Raúl Ospino Rangel, “Las mujeres del Magdalena en las luchas sociales y políticas”, *Racamandaca. Poder informativo sin fronteras*, 21 de marzo de 2013. <https://deracamandaca.com/?p=21425>

las mujeres al mercado laboral. *La masacre de las bananeras*<sup>179</sup> describe que, bajo la Hegemonía Conservadora (cuyo último periodo correspondió a la presidencia de Miguel Abadía Méndez, 1926-1930), se impulsaba la industrialización y la hacienda extensiva, conjugada con una *economía de enclave*, representada en extensas zonas dominadas por terratenientes y sometidas a multinacionales; de estas luchas se destacan las huelgas de trabajadores con participación de mujeres (como la figura de María Cano), que influenciaron la historia de Colombia y el movimiento estudiantil. Adicionalmente, en *La masacre obrera de 1928 en la zona bananera del Magdalena (Colombia): una historia inconclusa*<sup>180</sup> se explicita el contexto político autoritario y dictatorial de la Hegemonía Conservadora ya señalada.

Como complemento final puede presentarse *Conflicto y desplazamiento en el Caribe: una apuesta hacia el futuro*,<sup>181</sup> foro en el cual se planteó la participación de la población en la construcción de la política pública de tierras y la atención de la población retornada con perspectiva comunitaria, su caracterización, consulta y análisis conjunto entre comunidades, fuerza pública y autoridades civiles, así como la necesidad de reubicación y la importancia de la reconciliación.

---

179 Central unitaria de trabajadores de Colombia -CUT-, *La masacre de «Las bananeras»: diciembre 06 de 1928* (Bogotá: CUT, s.f.), [www.comunidades.org/pdf/2013/masacre%20DE%20LAS%20BANANERAS.pdf](http://www.comunidades.org/pdf/2013/masacre%20DE%20LAS%20BANANERAS.pdf) (09 de febrero de 2016)

180 Jorge Enrique Elías Caro, “La masacre obrera de 1928 en la zona bananera del Magdalena-Colombia: una historia inconclusa”, *Andes*, no. 22, 2011. [www.redalyc.org/pdf/127/12719967004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/127/12719967004.pdf) (Consultado el 07 de marzo de 2016)

181 ONU – Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados, *Conflicto y desplazamiento en el Caribe: una apuesta hacia el futuro*. Barranquilla: UNHCR-ACNUR (Memorias del Foro), 2011.



## *Aproximación a los ejes de la cotidianidad de Midia*

La construcción de la historia de vida de Midia, la maestra, está reafirmando la necesidad de este tipo de estudios en el departamento del Magdalena, por lo que representan para la historia de la educación en Colombia. Este proceso se inicia con la consideración de algunos aspectos que aproximan a su personalidad: la manera de interpretar y asumir el esfuerzo, el papel de su familia en la dinámica de fortalecer sus ideas, la importancia que concedió a la autoformación, sus calidades personales en el encuentro con el otro y, finalmente, el corolario: el reconocimiento que su comunidad le prodigó.

### *La valoración del esfuerzo*

Entendida como la *llama* que impulsa a la acción creativa, como la convicción de que dicha acción es más importante que el vencimiento del reto que constituyen los obstáculos. Es la visión de quien alarga y aguza la vista para acercarse a resultados que apenas están construyéndose como objetivos, y “comenzar con el fin en la mente”, como se plantea en *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*.<sup>182</sup>

De esta manera, la satisfacción que le producían los logros hacía parecer a la maestra que agilizaba la concreción de sus sueños y estos se iban convirtiendo en su presente. Por eso trabajaba arduamente para materializar algo de la *igualdad*, de la que estaba convencida se merecen los seres humanos sin distingo de condición socioeconómica.

---

<sup>182</sup> Stephen Covey, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Lecciones magisteriales sobre el cambio personal*. Barcelona: Paidós (traductor Jorge Piatigorsky), 2003.

### *La familia y la dinámica de las ideas*

Para su accionar, eran estas (familia e ideas) los constituyentes básicos de su felicidad y seguridad personales, los nutrientes que cotidianamente apoyaban el desarrollo de su liderazgo y los garantes de la estabilidad emocional que luego transmitía a los niños.

Desde niña tomó la férrea y tierna decisión de salir adelante, incluyendo a los miembros de su entorno familiar (padres y hermanos). Como colombiana de esa época, vivió en carne propia los coletazos de la violencia política generalizada en el país; afortunadamente, pudo sobreponerse a estos desafíos y sobrevivir dignamente. En este ambiente de incertidumbre se despertó y expandió su liderazgo.

Entre el ideal de protección a su familia y la ayuda a la comunidad, afloró la necesidad vital de conformar su hogar, y tomó la decisión de casarse (por la Iglesia católica) con Marcos, su esposo, con quien se evidenciaban más las diferencias que las afinidades de personalidad que, con el paso del tiempo, fueron matizadas por su tacto y convicción de unión familiar.

### *La autoformación como incentivo de la valoración del esfuerzo*

El esfuerzo acumulado, fortalecido en la experiencia adquirida cotidianamente, se convirtió en un propiciador de transformación individual constante. Hizo que, para ella, fuera fácil asumir sus ilusiones de nuevos estudios, porque sabía que le abrirían caminos para el servicio al otro. Por eso asimilaba el hecho formativo más desde la convicción que desde el conocimiento o la preparación sobre el asunto.

De una formación básica para el comercio y el secretariado, como era la usanza, Midia intensificó su autorregulación y puso a prueba su disciplina y constancia, porque decidió culminar los estudios de bachillerato, lo cual hizo a través del programa de capacitación que ofrecía Radio Sutatenza, en horarios fijos de la noche durante la semana. Mientras tanto sorteaba las dificultades del fluido eléctrico, la eventualidad de la señal de radio, la recepción de los formatos y guías, a lo cual se sumaba la apropiación de un espacio disputado con los demás miembros de la familia.

Más tarde, el camino de la profesionalización y de la validación del bachillerato (ante el ICFES) amplió la distancia con su formación inicial y perfiló mucho más su decisión de continuar siendo maestra.

### *Entre el altruismo y el apostolado*

Definición de la generosidad en sentido amplio: no solo compartir lo material sino lo espiritual. Para ella, lo extraordinario estaba en la base de lo cotidiano y pequeño, pues es en el día a día que se forja lo que perdura, a través del “hacer con lo que se tiene y puede hacerse”. Es esta la *dimensión* y la *ambición* de sus sueños, el escenario más favorable y real para el desarrollo de su espiritualidad, porque ella creía en la grandeza de las cosas pequeñas y fluctuaba entre la resiliencia y la manifestación de su vocación.

### *El reconocimiento social*

El trabajo creador, individual, solitario al comienzo, poco a poco se transformó en el aporte de la familia y de personas allegadas. La capacidad de convencimiento hacia su vecindario y familiares lograba que *la siguieran*; la fuerza de los hechos y de los logros eran muestras elocuentes del potencial de sus *invitaciones*.

Cotidianamente, sin esperarlo, llegaba a su puerta el reconocimiento comunitario y, esporádicamente, el formal, institucional y social. En realidad, eran el acumulado del trabajo creador en el tiempo: organizar las comunidades, fundar escuelas y colegios y, especialmente en los colectivos a los cuales adhería, generar ideas de emprendimiento y empoderamiento basadas directamente en la autosuperación y el esfuerzo.

### *Conclusiones*

La dinámica del texto se enmarca entre la apropiación teórica y la manifestación de sentimientos y afectos. La primera, el acercamiento a un estado del arte que precise las temáticas para la aproximación a Midia como sujeto de estudio. La segunda, la iniciación de un proceso de sistematización de la cotidianidad que caracterice la personalidad de la maestra cuya historia de vida está construyéndose.

El acercamiento a un estado del arte ha implicado la ubicación de una bibliografía pertinente (preliminar), que ha de ser precisada en sus alcances en la medida en que se profundice en el proceso de lectura y selección teórica. Por esta razón, en el actual estado de desarrollo de la investigación, el artículo no puede presentar la relación directa entre teoría y vida de la maestra Midia.

El ejercicio de revisión preliminar ha motivado la búsqueda de estudios de esta naturaleza y, en el caso del departamento del Magdalena, no se han encontrado todavía, lo cual hace pensar que la *historia de vida* podría ser un campo inexplorado aún.

## Referencias bibliográficas

### Libros

- » Alarcón Meneses, Luis Alfonso et al., *Ensayos de historia, educación y cultura*. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.
- » Alarcón Meneses, Luis Alfonso et al., *Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena: 1857-1886*. Barranquilla: Fondo de Publicaciones. Universidad del Atlántico, 2002.
- » Briones, Guillermo, *La investigación en la comunidad*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2001.
- » Brugés Moreu, Gladis Marina, *Entre la vela y el ancla: travesía vital de Pedro A. Brugés Campo*. Bogotá: Gente Nueva, 2009.
- » Bustamante Zamudio, Guillermo, *Ensayos sobre educación en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía (Socolpe), 2000.
- » Central unitaria de trabajadores de Colombia -CUT-, *La masacre de «Las bananeras»: diciembre 06 de 1928* (Bogotá: CUT, s.f.), [www.comunidades.org/pdf/2013/masacre%20DE%20LAS%20BANANERAS.pdf](http://www.comunidades.org/pdf/2013/masacre%20DE%20LAS%20BANANERAS.pdf) (Consultado el 09 de febrero de 2016)
- » Covey, Stephen, *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Lecciones magisteriales sobre el cambio personal*. Barcelona: Paidós (traductor Jorge Piatigorsky), 2003.
- » Delgado, Manuel José y Juan Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.
- » Flórez Nisperuza, Elvira Patricia, *Reflexiones pedagógicas en el aula I*. Montería: La Paloma, 2009.
- » Gómez Martínez, Alberto y Wilson Armando Acosta Jiménez, *Diversidad cultural en la formación de maestros: saberes y experiencias en cuatro escuelas normales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2006.

- » González Cuello, Jorge Alejandro, *Aquel corral de piedras, un legado a la humanidad*. Bogotá: Carrera 7ª, 2003.
- » Guber, Rosana, *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma, 2001.
- » Helg, Aline, *La educación en Colombia (1918-1957): una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza y Janés, 2001.
- » Hernández, Fernando, “Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto”, en *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, coordinadores: Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas. Barcelona: Esbrina-Research, 2011.
- » Hernández Pacheco, Rafael Roberto, *Marcha del hambre: Santa Marta - Bogotá 1966*. Santa Marta: Kogi, 2000.
- » Herrán, María Teresa, *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.
- » Hirmas Ready, Carolina, *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), 2008.
- » Iafrancesco Villegas, Giovanni Marcello, *La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas*. Bogotá: Magisterio, 2003.
- » Mallimaci, Fortunato y Verónica Giménez Béliveau, “Historia de vida y métodos biográficos. Estrategias de investigación cualitativa”, en *Estrategias de investigación cualitativa*, editado por Irene Vasilachis de Gialdino. Barcelona: Gedisa, 2006.
- » Martínez Miguelez, Miguel, *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa, 2000.
- » Mayor Zaragoza, Federico et al., *I have a dream: miradas al discurso, cincuenta años después*, México, D.F.: Campaign & Elections, ebook gratuito, no. 34, julio-agosto, 2013. <https://is->

suu.com/campaignsandelectionsmx/docs/ (Consultado el 14 de mayo de 2016)

- » Ministerio de educación nacional de Colombia. “Portafolio de modelos educativos en Colombia”, *Colombia aprende*, la red del conocimiento, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, 2006, [www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html) (Consultado el 07 de junio de 2016)
- » O’Hanlon, Christine, *Inclusión educacional como investigación-acción*. Bogotá: Magisterio, 2011.
- » ONU – Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados, *Conflicto y desplazamiento en el Caribe: una apuesta hacia el futuro*. Barranquilla: UNHCR-ACNUR (Memorias del Foro), 2011.
- » Perafán, Gerardo Andrés y Agustín Anduriz-Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Nomos-Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- » Perfetti del Corral, Mauricio, *Estudio sobre la educación para población rural en Colombia*. Roma: Proyecto FAO-UNESCO-DGCS Italia, Coperazione italiana CIDE y REDUC, Chile, Universidad Alberto Hurtado, y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2003.
- » Pinilla Diaz, Alexis Vladimir, “Memorias de la acción colectiva del magisterio en Colombia”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2012.
- » Restrepo Jiménez, María Luz y Rafael Campo Vásquez, *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.
- » Rodríguez Pimienta, José Manuel, *Comentarios sobre historia política y administrativa del Magdalena: siglos XIX, XX y XXI*. Santa Marta: Gráficas Gutenberg, 2007.
- » Sánchez de Brito, Ligia y Carmelina Pava Barbosa, *Historias de vida: un arcoiris de esperanza*. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2000.

- » Serres, Michel. *Pulgarcita*. París: Manifiestos “Le pommier” (traducido por Luis Alfonso Palau), 2012.
- » Soto Arango, Diana Elvira, *La escuela rural en Colombia: historias de vida de maestras. Mediados del siglo xx*. Tunja: Multiservicios UPTC, 2014.
- » Soto Arango, Diana Elvira et al., *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras*. Tunja: Multiservicios UPTC, 2015.
- » Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *Un viaje por las escuelas de Colombia*. Bogotá: ICFES, 2000.
- » Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *Huellas y registros*. Bogotá: Panamericana, 2000.
- » Universidad Pedagógica Nacional - Expedición Pedagógica Nacional, *El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico*. Bogotá: ICFES, 2002.
- » Wulf, Christoph, *Introducción a la ciencia de la educación: entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación - Asociación Nacional de Escuelas Normales, s.f.
- » Yurén Camarena, María Teresa, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós (colección Educador), 2000.
- » Zambrano, María, *Persona y democracia. La historia sacrificial*. Barcelona: Anthropos - Editorial del Hombre (colección Pensamiento crítico / Pensamiento utópico), 1988.

#### *Artículos de revista*

- » Alarcón Meneses, Luis Alfonso, “Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal: 1930-1946”, *Investigación y Desarrollo - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano*, vol. 18, no. 2, 2010:



- 296-313. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/issue/view/95> (Consultado el 09 de junio de 2016)
- » Bocanegra Acosta, Henry, “El sindicalismo docente en el contexto sociolaboral de Colombia: el estado del arte”, *Diálogos de saberes*, no. 38, 2013: 27-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4696215.pdf>
  - » Cornejo, Marcela, Francisca Mendoza y Rodrigo Rojas, “La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico”, *Psykhe*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, vol. 17, no. 1, 2008: 29-39. [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO718-222820080001404](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-222820080001404) (Consultado el 18 de mayo de 2016).
  - » Chárriez Cordero, Mayra, “Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa”, *Griot, Revista de la Universidad de Puerto Rico*, vol. 5, no. 124, 2012: 50-67. [revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf](http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf) (Consultado el 08 de marzo de 2016).
  - » Díaz Blanca, Lourdes A, “Historias de vida: entre la temporalidad y el aspecto”, *Lengua y habla*, vol. 8, no. 1, 2003-2004: 27-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003998> (Consultado el 14 de marzo de 2016)
  - » Gantiva Silva, Jorge, “Orígenes del movimiento pedagógico”, *Revista Educación y Cultura*, no. 1, 1984: 13-17.
  - » Gómez Campo, Víctor Manuel, “Visión crítica sobre la «Escuela nueva» en Colombia”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 7, no. 14-15, 1995-1996: 280-306.
  - » Elías Caro, Jorge Enrique, “La masacre obrera de 1928 en la zona bananera del Magdalena (Colombia): una historia inconclusa”, *Andes*, no. 22, 2011. Redalyc, [www.redalyc.org/pdf/127/12719967004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/127/12719967004.pdf) (Consultado el 07 de marzo de 2016)
  - » Martín García, Antonio Víctor, “Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social”, *Aula*, Universidad de Salamanca, no. 7, 1995: 41-60. [gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fun-](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fun-)

damentación\_teorica\_y\_uso\_de\_las\_hist.pdf (Consultado el 14 de mayo de 2016)

- » Moya, Ana Teresa de, “Historias de vida docente. Mi vida, el preescolar”, *Boletín del Centro de Investigaciones Normalistas*, no. 13, 2006.
- » Muñoz Duque, Armando y Alexandra Toro Ospina, “Huellas de Alemania en la educación en Colombia. Herencia alemana en la educación y en su arquitectura”, *Quaestiones Disputatae*, Departamento de Publicaciones de la Universidad Santo Tomás de Aquino, vol. 7, fasc. 15, 2014: 65-81.
- » Ospino Rangel, Raúl, “Las mujeres del Magdalena en las luchas sociales y políticas”, *Racamandaca. Poder informativo sin fronteras*, Santa Marta, 21 de marzo de 2013. <https://deracamandaca.com/?p=21425>
- » Parra Sandoval, Rodrigo, “Estudios sociales sobre el maestro colombiano”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 5, 1980. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5021>
- » Puyana Villamizar, Yolanda y Juanita Barreto Gama, “La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas”, *Maguaré*, Universidad Nacional, no. 10, 1994: 73-85. [www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196) (Consultado el 24 de abril de 2016)
- » Ramírez Giraldo, María Teresa y Juana Patricia Téllez Corredor, “La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx”, *Banco de la República - Unidad de Investigaciones de la Gerencia Técnica*, no. 379, 2006. <https://www.banrep.gov.co/es/educacion-primaria-y-secundaria-colombia-el-siglo-xx> (Consultado el 20 de marzo de 2016)
- » Rivera Sepúlveda, Álvaro Andrés, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario educativo, Universidad de Salamanca*, XXIX, no. 65, enero-junio, 2015: 99-120. [revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1704/1480](http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1704/1480) (Consultado el 22 de mayo de 2016)

- » Rodríguez Moncada, Ernesto, “La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)”, en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Memoria electrónica)*. Mesa 15. *Procesos de formación*, 2011. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1226.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1226.pdf) (Consultado el 10 de marzo, 2016)
- » Rojas de Ferro, María Cristina, “Análisis de una experiencia: la Misión pedagógica alemana”, *Red Académica*, Universidad Pedagógica Nacional, no. 10, 1982. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5080>
- » Tamayo Valencia, Alfonso, “El movimiento pedagógico en Colombia: un encuentro de los maestros con la pedagogía”, *Revista Histedbr on-line, Campinas*, no. 24, 2006: 102-113.
- » Triana Ramírez, Alba Nidia, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, UPTC, Tunja, versión online, vol. 14, no. 18, enero-junio, 2012. [revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1619](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1619) (Consultado el 25 de abril de 2016)
- » Vásquez, Graciela, “El discurso pedagógico: las preguntas”, *Monográficos. Antología de los encuentros internacionales de español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués*, no. 11, , 2010: 304-316. [Redalyc-Universidad Autónoma del Estado de México: marcoele.com/descargas/navas/14.vazquez.pdf](http://redalyc.com/descargas/navas/14.vazquez.pdf) (Consultado el 06 de junio de 2016)
- » Veras Soares, Eliane, “Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?”, *Cinta de Moebio*, Universidad federal de Pernambuco, Recife, no. 39, 2010: 142-152. [www.redalyc.org/articulo.oa?id=10115288002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10115288002) (Consultado el 21 de abril de 2016)
- » Zuleta, Estanislao, “Elogio de la dificultad”, *Agenda cultural – Alma Mater, Sistema de revistas de la Universidad de Antioquia*, no. 60, 2000. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/15820> (Consultado el 02 de febrero de 2016)

## *Teresa Cassiani, maestra afrodescendiente que preserva los valores de su pueblo<sup>183</sup>*

Carmen Lago de Fernández<sup>184</sup>  
*Corporación Universitaria Rafael Núñez*  
carmenlagodefernandez@yahoo.es

Diana Lago de Vergara<sup>185</sup>  
*Universidad de Cartagena*  
Grupo de Investigación Rueca  
dianalago20@yahoo.es

---

183 Este artículo es una historia de vida de una maestra afrodescendiente del Caribe colombiano, en sus esfuerzos por su reivindicación y la de su pueblo. Es un producto del proyecto de investigación La Maestra Rural en Colombia y Guatemala. Siglos XX y XXI. Historias de Vida e Intervención Educativa de la Universidad. Dirigido por la Dra. Diana Soto Arango en Colombia, el Dr. Oscar Hugo López en Guatemala y el Dr. Justo Cuño Bonito en España. La Universidad de Cartagena cofinanció desde el Proyecto de Fortalecimiento del Doctorado en Ciencias de la Educación (Rudecolombia), mediante Resolución 02199/2014.

184 Doctor en formación inicial y permanente de los profesionales de la educación e innovación educativa (UCM).

185 Doctor en filosofía y ciencias de la educación (UCM).

## *Introducción*

Este artículo es resultado del proyecto de investigación La Maestra Rural en Colombia y Guatemala. Siglos xx-xxi, Historias de Vida e Intervención Educativa de la Universidad, el cual tiene como directores a la Dra. Diana Soto Arango, el Dr. Justo Cuño Bonito y el Dr. Oscar Hugo López.

En Colombia pocos historiadores se han dedicado a estudiar el aporte cultural, social y económico de los hijos de África a nuestro país y aún menos estudios existen acerca de los aportes a la conservación de la identidad desde la etnoeducación afrodescendiente que realizan las maestras de San Basilio de Palenque; buscando hacerlas visibles se eligió hacer la historia de vida de Teresa Cassiani Herrera.

En esta investigación se asumió como *maestra rural* a aquella que hace su docencia en poblaciones menores, generalmente con una economía cimentada en la agricultura, ganadería, pesca y minería artesanal. En muchos casos son maestras sin título, y en algunas ocasiones no han siquiera terminado la educación secundaria. Hasta el año 1963 el 65% de los maestros en ejercicio en la zona rural no tenían ningún título académico.<sup>186</sup> La mayor parte de los maestros graduados se desempeñaban en las zonas urbanas. Hoy en día estos índices han variado significativamente, ya que el número de maestros formados aumentó considerablemente, y continúan formándose en las escuelas normales rurales y urbanas. Además, las universidades y otras instituciones de educación superior ofertan gran número de licenciaturas en educación presenciales, semipresenciales y a distancia. Por tanto, al disminuir la oferta de plazas docentes en la zona urbana, un significativo número de maestros titulados y en formación se han desplazado a la zona rural, disminuyendo las brechas de

---

186 El Decreto 1710/1963 establece una reforma educativa para la primaria, eliminando la diferenciación de planes de estudios, contenidos básicos y duración de la escolaridad obligatoria entre la zona rural y la zona urbana.

formación que existían entre los maestros de los diferentes espacios educativos rurales y urbanos.



Foto 1. Plaza de San Basilio de Palenque. Fuente: *El Universal* (Cartagena, agosto 12 de 2012).

La población de San Basilio de Palenque tiene sus raíces en el palenque San Miguel Arcángel, en las ciénagas de los Montes de María.<sup>187</sup> Situado en la jurisdicción del municipio de Mahates, se encuentra aproximadamente a 50 km de la ciudad de Cartagena de Indias. Su génesis está en un asentamiento de negros esclavos que huyeron de sus amos (a quienes se llamó cimarrones),<sup>188</sup> y negros criollos de Cartagena y sus entornos, quienes al no soportar la esclavitud buscaron mejores formas de vida. Unidos por su descontento formaron

---

187 María Cristina Navarrete Peláez, “Los cimarrones de la Provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII: Relaciones, diferencias y políticas de las autoridades”, en *De la historia negra*, compilador: Alfonso Cassiani. Bogotá: Ediciones Pluma de Mompo S.A., 2014, 25.

188 Los cimarrones eran “esclavos prófugos que habían huido hacia territorios inaccesibles, lejos de la ciudad y del orden colonial, fundando asentamientos conocidos con el nombre de palenques”. Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe, *Cartilla 2. Resistencia y cimarronaje: la larga lucha por la libertad*. Cartagena: Alpha Group S.A.S. (Colección Afrodescendiente en Cartagena, una historia para ser contada), s.f., 9.

los palenques, símbolo de libertad, pues quienes lograban llegar a ellos automáticamente eran libres. Sus descendientes, habitantes de San Basilio de Palenque, conservan muchas de las costumbres de sus ancestros como la lengua,<sup>189</sup> la música y la construcción de instrumentos musicales para interpretarla, creencias religiosas,<sup>190</sup> uso de plantas medicinales, ceremonias fúnebres, juegos tradicionales y de velorio, gastronomía y tradiciones sociales.

La maestra elegida para construir la historia de vida en el Caribe colombiano es Teresa Cassiani Herrera, bachiller del colegio Ana María Vélez de Cartagena de Indias. Licenciada en ciencias sociales y económicas de la Universidad del Atlántico y especialista en administración de programas de desarrollo social de la Universidad de Cartagena. Actualmente se encuentra cursando una maestría en Nicaragua, e ingresó al grupo de investigación Rueca. En sus inicios como docente se desempeñó como *maestra rural*<sup>191</sup> durante 16 años en su pueblo natal de San Basilio de Palenque. Actualmente labora como coordinadora de la Institución Etnoeducativa Distrital (IED) Antonia Santos, sede San Luis Gonzaga, situada en el barrio Nariño, avenida Martínez Martelo, en la ciudad de Cartagena de Indias.

Los criterios tenidos en cuenta para seleccionar la maestra objeto de esta investigación fueron: su idoneidad e innovación en la práctica

---

189 Nicolás del Castillo Mathieu, *El aporte negro africano al léxico de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1992. La lengua palenquera, constituida por un fuerte aporte de lenguas africanas, tiene una marcada influencia en el español que se habla en Colombia, y de manera especial en la costa del Caribe. Esta influencia ha sido estudiada por algunos autores como el referenciado.

190 Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe, *Cartilla 5. Legado cultural, el tesoro invaluable*. Cartagena: Alpha Group, S.A.S. (Colección Afrodescendiente en Cartagena, una historia para ser contada), s.f.

191 En este artículo se asume como *maestra rural* la que labora en poblaciones menores. Hasta la emisión del Decreto 1710/1963 existían diferencias sustanciales entre las categorías de maestra rural y maestra urbana. Estas diferencias iban desde la exigencia en la formación académica hasta la duración de la escolaridad obligatoria y la práctica, factores que tal vez influyeron en los altos índices de deserción y repitencia.

pedagógica, el liderazgo demostrado desde su primera juventud, y a lo largo de su desempeño como maestra y como directiva docente (coordinadora), su compromiso con la preservación de la cultura y valores de su pueblo. Otro factor determinante en su escogencia fue su capacidad de convocatoria y aglutinamiento para la construcción de organizaciones en la comunidad palenquera, y los significativos logros alcanzados en la reivindicación y reconocimiento de su comunidad a nivel regional, nacional e internacional.

La información se recolectó mediante tres entrevistas a profundidad con la maestra, más un cuestionario respondido por la misma. También se realizaron entrevistas no estructuradas con otros miembros de su comunidad, y con compañeras de trabajo en la IED Antonia Santos, a la cual pertenece la sede San Luis Gonzaga donde labora.

Siendo la cultura palenquera un rico filón, muchos aspectos significativos recopilados en la investigación no han sido considerados en este documento por la limitante del espacio.

### *¿Quién es Teresa Cassiani?*

La maestra Teresa Cassiani Herrera nació el 20 de julio de 1973 en San Basilio de Palenque, en el seno de una familia oriunda del lugar, formada por Pedro Cassiani Padilla y Digna Herrera Simarra, quienes contrajeron matrimonio católico muy jóvenes, con 18 y 19 años, respectivamente. De esta unión nacieron cinco hijos, siendo la maestra Teresa la segunda. Los cuatro mayores nacieron en Palenque, recibidos por una partera como era usual en la población, y los dos menores (*mellos*) nacieron en Cartagena cuando emigraron a esta ciudad.



Es admirable cómo unos padres que no tuvieron oportunidad de ir a la escuela nunca,<sup>192</sup> que aprendieron lo que les aportó la familia y la comunidad de acuerdo con sus tradiciones ancestrales, que ya de adulto el padre aprendió a leer y la madre solo a firmar, lograron que sus hijos en su mayoría alcanzaran altos niveles educativos, como se puede observar en la formación de sus hijos: Marcelino, el mayor, es técnico en informática, pero prefirió dedicarse al comercio; Teresa es licenciada en ciencias sociales y económicas con especialización en administración en programas de desarrollo social; Ana Lucia terminó el bachillerato y se desempeña como madre comunitaria; Pedro (*mello* con Alfonso) es contador público. Finalmente, Alfonso es historiador, inició los estudios en Cartagena y se graduó en la Universidad del Valle; es un investigador con producción escrita, y actualmente es el rector de la IED Antonia Santos. Existe además otra hermana, Rocío, hija del padre con otra señora, quien cursa quinto semestre de Licenciatura en Ciencias Naturales en la Universidad de Pamplona. La relación con ella es muy buena, y en el momento trabaja preparando los almuerzos en la misma institución educativa en donde Teresa es coordinadora, actividad que le permite adquirir los recursos para avanzar en su proyecto de vida como profesional de la educación.

Es de anotar que en la comunidad palenquera los lazos de sangre, de vecindad y el respeto por los mayores son muy fuertes, y frecuentemente dan testimonio de ello. A la mujer palenquera le interesa el trabajo honrado, por ello no tiene dificultad con la jerarquía de los cargos, y esto hace posible que en una misma institución una hermana sea rectora o directiva docente y la otra se desempeñe en la cocina sin que exista ninguna dificultad, como sí sucede en otros círculos sociales.

---

192 La población de San Basilio de Palenque solo tuvo escuela pública en la segunda mitad del siglo xx, por ello su índice de analfabetismo es alto, lo cual se ha ido superando con las migraciones, con la creación de escuela en la población y los programas de alfabetización de adultos.



Foto 2. Maestra Teresa Cassiani Herrera. Fuente: Fotografía remitida por la misma maestra, mayo de 2012

## *Migraciones*

En la década de los sesenta del siglo pasado surgió una necesidad de encontrar otras fuentes de trabajo al desaparecer el batey,<sup>193</sup> lugar donde se cultivaba la caña de azúcar que nutría el ingenio azucarero de Sincerín, mismo que al cerrar sus puertas dejó cesantes a muchos trabajadores de la región. Entonces estos se vieron precisados a emigrar para buscar trabajo, entre ellos el padre de Teresa, quien viajó a Venezuela, donde permaneció varios años desempeñándose en construcción y oficios varios.

---

193 Se denomina batey al lugar donde los ingenios azucareros recepcionan, pesan y cortan la caña, y por extensión a la zona rural donde la población trabaja en labores relacionadas con este cultivo.

Posteriormente, ante las dificultades económicas que se acrecentaron, haciendo muy difícil la sostenibilidad de la familia en Palenque, la madre y los niños emigraron a Cartagena en busca de nuevos horizontes para la manutención de la familia, alojándose donde familiares en el barrio España, e iniciaron una actividad económica común a la cultura palenquera, la venta de frutas por las calles. Este negocio, y la elaboración y comercialización de dulces artesanales (cocadas, alegrías, conservitas y una multiplicidad de dulces elaborados con frutas), han sido de las actividades preferidas por las mujeres palanqueras hasta nuestros días.<sup>194</sup> En los últimos años también dan masajes en la playa y realizan peinados con trencitas de influencia africana.

Cuando se trasladaron a Cartagena, la familia Cassiani Herrera vivió en casa de la abuela paterna, como es costumbre en la cultura de Palenque. En cuanto a su situación económica eran personas muy pobres de bienes materiales, pero con una gran riqueza cultural heredada de sus ancestros africanos y que el pueblo palenquero desde sus orígenes se encargó de salvaguardar, lo que permitió su conservación hasta nuestros días.

Del barrio España se trasladaron después al barrio San Francisco, cuando en este quedaba el basurero. Al enterarse la madre por una vecina de que sus hijos jugaban con la basura cuando ella se iba a trabajar, decidió mudarse y se trasladó al barrio Rodríguez Torices, en una loma situada entre las calles Guillermo Posada y Jorge Isaac,

---

194 En las zonas urbanas estas mujeres se dedicaban a una cantidad de oficios que ocupaban tanto a las esclavizadas como a las que habían accedido a la condición de libres. Una de las actividades más importantes era vendiendo por las calles y plazas de Cartagena todo tipo de productos comestibles, especialmente frutos de la tierra, dulces, guisos y un producto de uso diario como era el chocolate.

Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe, *Cartilla 4. Mujeres de la diáspora, albaceas de la herencia africana*. Cartagena: Alpha Group, S.A.S. (Colección Afrodescendiente en Cartagena, una historia para ser contada), s.f.

en casa de unas tías paternas de los niños, dedicadas a la venta de dulces. Al principio la madre debía dejar preparado el almuerzo antes de salir a vender, y unas vecinas se lo distribuían a los hijos. Sucedió que las vecinas no les daban lo correspondiente a los niños porque ellas se comían una parte. Por este motivo, a nuestra investigada a los 9 años la consideraron lo suficientemente madura para encargarse de la alimentación y cuidado de sus hermanos, y ella lo asumió.

Pero esta situación de estar siempre en viviendas de familiares no se perpetuó, porque la madre ganó la lotería y con este dinero adquirió una vivienda propia en el barrio Torices, donde existen varios sectores habitados por núcleos de familias palenqueras. Los lazos afectivos entre los familiares de esta comunidad son muy fuertes, ni el tiempo ni la distancia logra debilitarlos; es por esto que al ser los primeros de la familia en adquirir vivienda propia, esta se convirtió en la casa de la familia, donde tíos, primos, sobrinos y otros parientes se hospedaban al venir a Cartagena.

En cuanto a credo político la familia de Teresa carecía de él, no militaban en ningún partido. En el aspecto religioso, sus prácticas eran una mezcla de creencias católicas con elementos de la cultura ancestral palenquera. Esta situación es muy común en pueblos de América de origen africano, los cuales, al ser obligados a bautizarse y profesar la fe católica, de forma oculta continuaron fieles a sus creencias, dando origen en algunos grupos a un sincretismo religioso.<sup>195</sup>

La migración a Cartagena propició la interacción con una comunidad parlante del castellano, ocasionando un choque cultural que se manifestó en diferentes formas de discriminación. Esta actitud dis-

---

195 “Los miembros del Santo Oficio hicieron todo lo posible para borrar los legados africanos que se manifestaban en la prácticas mágico-religiosas y curativas”. Antonino Vidal Ortega, *Cartagena de Indias y la Región Histórica del Caribe, 1580-1640*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002, 275.

criminatoria que fue vivenciada originó el ocultamiento de la lengua y algunas manifestaciones culturales, porque las familias querían evitar la mofa y el rechazo a sus hijos, con lo que se corría el peligro de desaparición de su cultura. El inicio de los programas de etnoeducación ha sido ahora una oportunidad para el reconocimiento de la identidad y el rescate de sus valores.

### *Estudios*

Los padres de la maestra Teresa Cassiani no asistieron nunca a la escuela, porque en su infancia no existían instituciones educativas en San Basilio de Palenque, pero el padre por su propio interés aprendió a leer ya adulto, y la madre a firmar, pues los hijos le enseñaron cuando cursaban bachillerato.

Teresa inició sus estudios en la ciudad de Cartagena, en una de las llamadas *escuelas de banquitos*.<sup>196</sup> Se denomina así a lugares donde una maestra, algunas veces ya pensionada, o incluso alguien que no ha obtenido nunca el título de maestra, dedica su vida a enseñar, a leer, escribir, contar, sumar, restar, religión, dibujo, cantos, etc., a unos pocos niños en un espacio de su vivienda, quienes pagan matrícula y una pequeña pensión mensual. Usualmente en estos sitios, cuando los niños adquieren los conocimientos básicos, informan a los padres o acudientes que ya están en condiciones de pasar a la escuela oficial.

De esta manera sucedió con Teresa, quien después de la escuela de banquito ingresó a la escuela Francisco José de Caldas donde cursó hasta cuarto grado de primaria, porque el quinto grado lo cursó en la escuela José de la Vega, que en ese momento funcionaba como

---

196 Las escuelas de banquito aún existen, aunque en menor cantidad, en la zona rural y en barrios populares. Tienen fama de enseñar a leer a los niños rápidamente.

Concentración Educativa de Quinto Grado. Al finalizar la educación primaria ingresó a cursar el bachillerato a la Institución Educativa Ana María Vélez del mismo barrio Torices.

Cuando llegó a la edad adulta la maestra Teresa formó su hogar con Luis Segundo Rodríguez Cortes, padre biológico de su hijo Malcolm Luis Rodríguez Cassiani, de trece años de edad, y estudiante de educación básica. Posteriormente la relación de pareja terminó y ella eligió otro compañero con quien habita actualmente en Cartagena.



Foto 3. Teresa Cassiani y su hijo Malcolm. Fuente: Archivo Teresa Cassiani.

### *Impacto social y educación*

Al cursar el último grado del bachillerato, dando cumplimiento a la norma de realizar alfabetización<sup>197</sup> de forma obligatoria para obtener el título de bachiller, se organizó con un grupo de compañeros estudiantes de su curso y en la escuela San Luis Gonzaga del barrio

---

<sup>197</sup> Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1002/1984 y Ley 115/94 (artículo 97).

Nariño, donde hoy se desempeña como coordinadora, cumplieron con la alfabetización. Estando en este proceso, mientras avanzaba en sus estudios se dio cuenta de las necesidades de su comunidad y de otras semejantes, se despierta la líder que en ella dormía y decidió con sus compañeros de estudio iniciar su trabajo comunitario, alfabetizando en algunas viviendas a mujeres palenqueras y otras afrodescendientes cartageneras.<sup>198</sup>

Posteriormente, el mismo grupo de alfabetizadores se reunió para estudiar y preparar las pruebas del ICFES,<sup>199</sup> sin olvidar su trabajo con la comunidad, donde como elemento de cohesión y recreación conformaron un grupo de danzas. Vale la pena recordar que el barrio Nariño en Cartagena, centro de sus actividades, está incluso hasta hoy habitado por un significativo número de familias palenqueras. Por esta época, el grupo de jóvenes estudiantes se fue fortaleciendo y empezaron a constituirse como organización.

Aspiraron a ingresar en la Universidad de Cartagena y no les fue posible, mas no se amilanaron y decidieron presentarse en la Universidad del Atlántico, donde sí lograron ingresar. Teresa inició estudios de Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas, se graduó y obtuvo la categoría siete del escalafón docente.

Durante la estancia en Barranquilla, esta organización de jóvenes palenqueros que en su mayoría trabajaban por su comunidad se fortaleció. Conocieron el movimiento Negritudes, liderado por un chocoano llamado Amílkar (no recuerdan el apellido), con el cual

---

198 Al descubrir Teresa y sus amigos el índice tan alto de analfabetismo entre los afrodescendientes de Palenque o de Cartagena, decidieron extender su labor alfabetizadora más allá de las exigencias escolares, alfabetizando en las viviendas.

199 Desde el año 1966, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior aplica exámenes a los estudiantes del grado 11 dos veces al año, en dos sesiones de cuatro horas y 30 minutos cada una. El resultado de esta prueba es un factor para el ingreso a la educación superior.

vinieron a Cartagena y se familiarizaron con la situación de los barrios Valle, Nueva Colombia y Bosque, donde tenían sus viviendas muchos palenqueros en condiciones de vulnerabilidad, los cuales quedaron también incluidos en el escenario de su labor.

El movimiento siguió creciendo, y en Barranquilla con el señor Fuad Char<sup>200</sup> consiguieron una casa que sirvió como sede para el funcionamiento de su organización. Pero esta alianza con los políticos no resultó como se esperaba. Ella se sintió utilizada y no volvió; más tarde, los compañeros también se alejaron de los políticos. Conocieron luego a Juan de Dios Mosquera,<sup>201</sup> del Movimiento Cimarrón,<sup>202</sup> que fue el primero en la costa del Caribe y con el cual comparten ideas. Para esta época ya la organización estaba investigando la lengua palenquera y reflexionaban sobre la fuerte discriminación que recibían.

Deseando conocer la génesis de ese movimiento tan fuerte y nuevo hacia el conocimiento en la comunidad palenquera, se indagó a la investigada: ¿qué pensaba ella que podía haber influido en el interés por el estudio, despertado de un tiempo acá en su comunidad? Teresa respondió: “el pueblo palenquero estaba entregado a salvaguardar su cultura, a ser solidario con sus semejantes, teniendo poco contacto con personas ajenas a ellos”; solo hasta 1960-1970 llegaron profesores voluntarios con deseos de educar a la comunidad, pero se presentó una gran dificultad por la brecha cultural: “la comunidad no se identificó con sus enseñanzas, sintieron que estaban tratando de imponer un régimen distinto, hubo muchas críticas a su cultura”. Muchos sintieron que estaban regresando a la esclavitud y abandonaron la escuela. Posteriormente llegaron las escuelas públicas, con

---

200 Político y empresario de la costa Caribe colombiana.

201 Sociólogo, presidente y fundador del Movimiento Cimarrón, el 15 de diciembre de 1982, en Buenaventura.

202 Organización que defiende los derechos de las comunidades negras de Colombia. Está formado por jóvenes profesionales agrupados para su trabajo en cuatro regionales: Atlántico, Andina, Chocó y Gran Cauca.



una nueva propuesta educativa, acorde con los intereses y cultura de la comunidad, que sí fueron acogidas. Sobre este cambio se hablará posteriormente.

En opinión de Teresa, otro de los motivos que impulsó a los jóvenes palenqueros a estudiar fue “la discriminación racial tan fuerte sufrida al llegar a Cartagena, hasta de sus iguales, jugaban con los niños y jóvenes vecinos, pero no eran invitados a las fiestas por ser palenqueros, lo que les hizo sentir la necesidad de superarse”.

Añade que otro factor que incidió fue el apoyo que tenían las mujeres palenqueras de sus *caseras*, ganado con su honestidad y su compromiso con el trabajo; ellas les orientaron sobre la necesidad de estudiar, y las mamás comenzaron a impulsar a sus hijos para que se superaran. Las llamadas *caseras* son las amas de casa que les compraban sus productos, sus clientas. En Cartagena se establece una relación bastante amistosa entre estas personas, generalmente se le compra a la misma persona, que llega todos los días a la casa y en muchas ocasiones se le ayuda en sus necesidades y se le aconseja.

También la propuesta etnoeducativa fortaleció la idea de estudiar, al presentar una propuesta de educación propia, concertada, que sí fue bien recibida en la comunidad palenquera por ser respetuosa de sus valores y responder a lo que ellos consideraron sus necesidades.

### *Desempeño docente*

Teresa Cassiani inició su docencia de manera empírica como alfabetizadora, luego se formó en la Universidad del Atlántico e inició labores formalmente en instituciones privadas el año 1990. Ingresó

al sector educativo público por solución educativa<sup>203</sup> en 1991. Este fue un tipo de contratación temporal que se dio en Cartagena, cuando el número de maestros resultó insuficiente para atender a los estudiantes mientras la nómina oficial estaba congelada. Solo hasta 1994 Teresa obtuvo un nombramiento dentro de la nómina fija. Posteriormente, en el año 2007 se presentó al concurso para selección de coordinadores educativos en el distrito de Cartagena, y al ganarlo eligió a la Institución Educativa Antonia Santos en su sede San Luis Gonzaga, donde había realizado su alfabetización y donde encontraba una gran población estudiantil palenquera para laborar.

Durante los primeros 16 años de docencia contratada por el Estado, en la escuela oficial San Basilio de Palenque, desempeñó una excelente labor iniciando el proyecto de etnoeducación. Al interrogarle sobre el método que utilizaba respondió: “el método de la consulta”, el cual tiene su desarrollo en las comunidades afrocolombianas, rai-zales, palenqueras y negras a finales de la década de los años ochenta, a través de la cual la práctica pedagógica constituye un diálogo continuo de saberes con énfasis en la cultura local, producto de largos procesos de formación comunitaria.

Con relación a esto, Teresa afirma convertir la práctica pedagógica en una experiencia investigativa, es un asunto que implica sensibilidad, conocimiento y compromiso social, puesto que “es así como la investigación educativa se convierte en una práctica social que produce conocimiento práctico y facilita objetivizar la realidad, apropiarse del contexto e involucrarse activamente en él”. Desde esta experiencia etnoeducativa se comprendió la necesidad de un currículo que favoreciera el salir de los muros escolares para ir a las

---

203 En el año 1991 la nómina oficial de maestros nacionalizados fue cerrada. El alcalde de Cartagena, Dr. Nicolás Curí, ante la necesidad urgente de la población construyó unas escuelas y nombró a los maestros que se necesitaban con un tipo de contratación que llamó “solución educativa”.

fuentes del conocimiento tradicional, aprovechando a los mayores como fuentes del saber ancestral.

Al observar el grupo de jóvenes estudiosos que la lengua y cultura palenquera se estaba debilitando en la ciudad, plantearon al Ministerio de Educación la necesidad de estudiar la historia afroamericana, como una forma de que los niños conozcan y valoren sus ancestros.

Uno de los primeros trabajos realizados fue el llamado Proyecto de Vida de Palenque, donde participó toda la comunidad palenquera y los adultos mayores tuvieron la palabra, y donde se decidió trabajar la lengua y la propia historia. Por esa época vino a Cartagena el ministro de educación a dar una conferencia y una universidad privada, que no se identificó, expuso la situación de Palenque. El ministro autorizó a la Secretaría de Educación Departamental para que nombrara maestros para la cátedra de Lengua e Historia Palenquera, quienes apoyados en la comunidad la transformaron en Historia Afroamericana.

La comunidad de Palenque propuso después de un acuerdo comunitario a Teresa Cassiani para iniciar esta labor. Ella tenía una dificultad, y era la debilidad en el manejo de la lengua debido a que salió del pueblo a los ocho años, y en la ciudad, para evitar el racismo, los mayores no querían que hablaran la lengua. Acudió entonces a los mayores del pueblo, quienes le colaboraron, y con la tradición oral y la información hallada en los libros completó la historia.

En 1990 y 1991 se constituyó el primer equipo de etnoeducación para Palenque, constituido por ella como profesora de Historia y tres profesores de Lengua, con una contratación por orden de servicio. Posteriormente continuaron con la construcción del currículo y le introdujeron otros elementos propios de la cultura, la religión y la medicina tradicional, apoyados en la investigación y en los adultos mayores. Para construir la historia se apoyaron en la memoria

colectiva, a partir del *baúl de los recuerdos* de los mayores, quienes explicaron sobre costumbres culturales y sociales.



Foto 4. Escuela de danza en Palenque. Fuente: <https://www.losviajeros.net/fotos/america/Colombia/index.php?pag=15>

Como puede observarse en la fotografía, las paredes de la escuela tienen escritas palabras en lengua palenquera que al ser visualizadas favorecen el aprendizaje de la lengua propia. Los ancianos orientan no solo a los maestros sobre sus diferentes saberes, sino que también lo hacen con los niños que la escuela lleva donde ellos.



Foto 5. Celebración de la fundación de Cartagena en IED San Luis Gonzaga. Fuente: Archivo Teresa Cassiani.

## *Proceso investigativo*

Como se enunció anteriormente se realizó una *investigación cualitativa*. Los instrumentos utilizados fueron: entrevista en profundidad, cuestionario y observación en visita a Palenque, a la institución donde la maestra labora y a la sede de la agrupación Graciela cha Inés a la que pertenece. Las entrevistas se realizaron con una guía, y se acordó no interrumpir a las personas cuando comenzaran a narrar, teniendo presente lo esencial. Los principales temas trabajados fueron: religiosidad, *lumbalú*, medicina tradicional, partos, música, danzas, juegos tradicionales y de velorio. Proceso formativo y educativo. Práctica pedagógica. Producción intelectual y prospectiva.

Fieles a este pensamiento de transformar la práctica pedagógica y tratando de preservar el acervo cultural de Palenque de San Basilio, los niños estudiantes, junto con los maestros que trabajan por el rescate de las tradiciones en cuanto al aprendizaje y uso de la lengua palenquera, visitan a la persona que reza (rezandera) en la ceremonia de difuntos, para aprender el ritual y las oraciones. Para la medicina tradicional visitan el campo, para conocer las plantas medicinales y sus usos. Tienen también encuentros con músicos de la región, para aprender a tocar tambores y cantar aires regionales. Los niños escuchan y luego escogen un instrumento, y posteriormente van de uno en uno donde los músicos veteranos que los enseñan a tocar. Además, se les enseñan juegos tradicionales.

Los funerales son de gran solemnidad en la comunidad palenquera y constituyen la oportunidad de reunirse para la mayoría de miembros de la familia y amigos, que llegan desde los diferentes lugares donde se han establecido. En los días del duelo comparten vivienda, alimentos, *lumbalú*, y juegos de velorio como *el pavo y la pava*, *a pilá el arroz y mi marido está en la cama*; también la danza es muy importante en este tipo de eventos, y es practicada con mucho estilo

y alegría. Para afrontar los gastos, la familia del difunto recibe apoyo económico de un ahorro colectivo del pueblo.

Al ser indagada, la maestra responde sobre el método de enseñanza:

El método dinamiza el conocimiento comunitario e histórico, porque la comunidad se sensibiliza, investiga, asumiéndose como sujeto-objeto, método y fuente. Es sujeto porque se asume como investigadora de su propia realidad, es fuente porque es la portadora de la memoria colectiva, y es método porque lo constituye desde su propia lógica de mentalidad.

En todo este proceso Teresa participó tanto en la investigación como facilitando los espacios para la participación de la comunidad, aplicando las experiencias y la teoría pertinente encontrada en los libros.

### *Proyección e impacto social*

Sabedora de lo importante de continuar su formación, en el año 1997 realizó la especialización en administración en programas de desarrollo social en la Universidad de Cartagena, que le permitió ascender a la categoría catorce del escalafón docente.

Junto con sus compañeros de sueños constituyeron el instituto Manuel Zapata Olivella, que funciona en Maríalabaja (Bolívar), Cartagena y Lorica (Córdoba), donde plantean una educación propia. Al lograr la agrupación un alto grado de madurez les llegó la necesidad de crear un grupo propio y en ese esfuerzo surgió el Proceso de Comunidades Negras a nivel nacional, al que pertenece entre otros la organización Graciela cha Inés, de la cual forma parte la investigada.

En la década de los noventa, Teresa Cassiani participó del proceso de comunidades negras de coordinación nacional, con una administración central e integrantes de diversas zonas del país. La maestra

Teresa pertenece a él como representante de la Asociación de Mujeres Afrodescendientes y del Caribe Graciela *cha* Inés. Esta organización se legalizó en el año 2002, aunque existía desde antes. Una de sus líneas es el trabajo de género, dado que sus integrantes perciben que las mujeres son invisibles y quieren reivindicarlas.

El nombre es adoptado en honor a dos mujeres destacadas en la cultura palenquera: Graciela, cantautora de bullerengue, hija de padre y madre tamboreros, organizadora de la agrupación musical Las Alegres Ambulancias y propagadora de la cultura palenquera; *cha*, en lengua palenquera significa *tía*, la forma como llaman por cariño a las personas mayores; e Inés, una hablante palenquera, cantautora y bailadora, que siempre apoyó a los miembros de la Asociación de Mujeres para resguardar su cultura.

Esta agrupación en la actualidad tiene un comité coordinador integrado por doce personas, y trabajan apoyando y orientando a ochenta mujeres de diferentes sectores y oficios, a saber: las que trabajan en las playas y lomas del Paseo Bolívar en Cartagena, desplazadas en Maríalabaja y La Pista, palenqueras e indígenas desplazadas por paramilitares en San Cristóbal (San Jacinto - Montes de María).

Con el grupo de mujeres iniciaron tres compañeros que ahora no están activos, pero que aún las apoyan, los cuales se desempeñan actualmente como abogados. Para ingresar a la organización se debe pasar por un espacio llamado *escuela graciellista*, donde se reúnen cada quince días y conocen los objetivos y esencia de la organización para luego decidir su ingreso.

## *Conclusiones*

El compromiso de Teresa Cassiani consigo misma, con sus compañeros del grupo Graciela *cha* Inés, y con la preservación de la cultura

y valores de su pueblo se hace manifiesto en logros como los a continuación que se mencionan:

En el momento actual (2015), y conocedora de la importancia del conocimiento para el crecimiento propio, Teresa se encuentra cursando una maestría en Nicaragua.

Se incorporó al grupo de investigación Rueda, y desde esta membresía realiza investigaciones cuyos resultados da a conocer en eventos nacionales e internacionales, algunos de ellos organizados por el Proyecto Internacional de Maestras Africanas y Afrodescendientes liderado por la Dra. Diana Elvira Soto Arango.

Gracias a proyectos impulsados por miembros de la misma comunidad y grupos como Graciela cha Inés, y sin perder su identidad, sino al contrario, reforzándola, la comunidad palenquera ha logrado un número significativo de miembros con educación superior, y algunos graduados de maestría o que cursan doctorados han logrado gran reconocimiento, al punto que el Ministerio de Educación les ha financiado proyectos como el de Construcción del Currículo Etnoeducativo. También el Ministerio de Cultura ha apoyado varios de sus eventos y desarrollos.

Cuando el Ministerio de Educación fusionó las escuelas y nacieron las instituciones educativas, Teresa Cassiani era (y sigue siendo) coordinadora de la sede San Luis Gonzaga, con abundante población palenquera, y la única con modalidad etnoeducativa. Su liderazgo ha sido tal que al día de hoy ha logrado que toda la Institución Educativa Antonia Santos, con sus cinco sedes, se haya convertido en institución etnoeducativa.



### *Investigaciones realizadas por Teresa y su grupo*

- » Diagnóstico sobre las mujeres de la playa.
- » Violencia de género en comunidades negras.
- » Construcción de política pública para las mujeres en Cartagena.
- » Investigación sobre lengua palenquera.
- » Documentos para que Palenque fuera declarado por la Unesco Patrimonio Intangible de la Humanidad, aprobado en 1996.
- » Es de resaltar la antigüedad y trayectoria de Teresa como miembro del semillero de investigación del grupo Rueca (La Universidad va a la Escuela), participando en eventos nacionales e internacionales con ponencias fruto de su actividad investigativa.

### *Logros de la organización*

- » Aportes a la normatividad para las comunidades negras, por ejemplo en relación a la consulta.
- » Empoderar a la mujer negra.
- » Orientar a las comunidades negras hacia otra proyección de vida, presentar otras opciones.
- » Contribuir a la organización de las mujeres de la playa.
- » Realización de una película sobre historia de Palenque, apoyados por el Comité de Etnoeducación de la Universidad Javeriana.
- » Coordinar el trabajo de mujeres y de género dentro de la organización nacional.

Además de esta organización, hay otros espacios donde se reúnen los representantes de todos los palenques para desarrollar proyectos y preparar negociaciones ante el gobierno. El de Cartagena se llama Kusuto (*con nosotros*, en lengua palanquera).

Entre sus muchas obras de impacto se cuentan:

- » Con el artículo *Aproximaciones a la realidad de la mujer afro, construyendo el camino hacia una sólida proyección étnica de género cultural* participó como ponente en el evento de la Comisión Internacional de Derechos Humanos para las Comunidades Negras.
- » Directora de la revista *Ku Suto Chakero*.
- » Coordinadora de la Cartilla *RI LENGUA RI PALENGE SEINA I PABI*.

### *Dificultades que ha encontrado el grupo*

- » Disponibilidad del tiempo, porque casi todos sus miembros son empleadas públicas.
- » Pocos fondos para el manejo de la parte administrativa.
- » Pocas mujeres están formadas para ser miembros de la organización.
- » Sugieren hacer proyectos para dedicarse a mejorar y hacer funcionar la organización.

### *Conceptos e imaginarios sobre su desempeño docente*

Teresa Cassiani Herrera concluye:

Durante este proceso se inició el despertar de un gran ‘león dormido’ de las comunidades afrodescendientes, representado en la resistencia heredada desde la esclavización; es ese poder que llevamos las mujeres y hombres afros y palenqueros que me permite luchar por nuestra identidad y libertad total.

Este proyecto de investigación ha sido de gran importancia porque ha permitido conocer vidas ejemplares de maestras colombianas que han dado testimonio del compromiso ético con ellas mismas, con sus comunidades y con su país.

Estos adalides de la educación son ejemplo a seguir tanto por maestros en formación como para los que están en ejercicio, pues demostraron que cuando existen ideales y se realizan los esfuerzos para alcanzarlos es posible conseguirlos.

## *Referencias bibliográficas*

### *Fuentes primarias*

Entrevistas a Teresa Cassiani Herrera, Cartagena:

6 de marzo/2010

8 de Julio/2012

7 de noviembre/2012

4 de diciembre/2012

### *Artículos de revista*

- » Lago de Zota, Alejandrina, Carmen Lago de Fernández y Diana Lago de Vergara, “Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, no. 18, 2012: 53-74.
- » Soto Arango, Diana Elvira, “La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1980”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, no. 18, 2012: 211-242.
- » Triana Ramírez, Alba Nidia, “Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, no. 18, 2012: 93-118.

Libros

- » Arrázola, R., *Palenque, primer pueblo libre de América*, Cartagena: Hernández, 1979.
- » Burgos Cantor, Roberto, *Rutas de libertad: 500 años de travesía*. Bogotá: Ed. General, 2010.
- » De Castellanos, Juan, *Elegías de Varones Ilustres*. México: Ed. Jackson, 1968.
- » Del Castillo Mathieu, Nicolás, *El aporte negro africano al léxico de Colombia. El español de América hacia el siglo XXI. Tomo II*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1992.
- » Hernández, Rubén, *Palenque, historia, cultura y tradición*. Bogotá: Mincultura, 2002.
- » Fals Borda, Orlando, *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI, 1986.
- » Hernández Fuensanta, Pina et al., *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid: Mc Graw Hill, 1999.
- » Lemaitre, Eduardo, *Breve historia de Cartagena de Indias*. Bogotá: 1983.
- » Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1002 de 1984, Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.
- » Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994/ Ley de educación en Colombia.
- » Navarrete Peláez, Ma. Cristina, *Historia social del negro en Colombia. Cartagena en el siglo XVII*. Cali: Universidad del Valle, 1995.
- » Navarrete Peláez, Ma. Cristina, *San Basilio de Palenque: memoria y tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe colombiano*. Cali: Universidad del Valle, 2010.
- » Navarrete Peláez, Ma. Cristina, “Los cimarrones de la Provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII. Relaciones, diferencias y

políticas de las autoridades”, en *De la historia negra*, compilador: Alfonso Cassiani, 23-56. Bogotá: Ediciones Pluma de Mompox S.A., 2014.

- » Pass , Dieter, *El maestro rural*. Bogotá: Fundación Naumann, 1979.
- » Universidad de Cartagena. Instituto Internacional de Estudios del Caribe, *Colección Afrodescendientes en Cartagena, una historia para ser contada* (Cartillas 1-6). Cartagena: Alpha Group, s.f.
- » Vidal Ortega, Antonino, *Cartagena de Indias y la región histórica del Caribe, 1580-1640*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2002.

## ***El sentido social de una maestra líder comunitaria***

Gabriela Hernández Vega<sup>204</sup>  
*Universidad de Nariño*  
(gahve2003@gmail.com)

Existe consenso respecto al poco reconocimiento que han tenido las acciones de las mujeres y su impacto en la dinámica social. Buena parte de la relación mujeres-sociedad se encuentra rodeada de silencio y desconocimiento, con marcada evidencia cuando se trata de las mujeres afrodescendientes. Esta situación se presenta en Colombia y en Latinoamérica como resultado de las:

[...] estructuras de opresión y vulnerabilidad social de las que ha sido víctima el pueblo afrocolombiano, (las cuales) se multiplican para las mujeres. Las dinámicas socioculturales, por su condición de sexo, étnico/racial y empobrecimiento entre otras diversidades, reducen sus aportes a los ámbitos culturales y espacios privados, minimizan su participación en espacios de decisión.<sup>205</sup>

---

204 Docente Universidad de Nariño (Colombia). Directora del grupo de investigación Historia, Educación y Desarrollo (HISED).

205 Conferencia Nacional de Organizaciones Afrodescendientes, *Plan Estratégico 2013-2017*, Bogotá, 2012: 13.

En ese contexto, el aporte diario de las maestras afrodescendientes a la sociedad permanece oculto y sin reconocimiento por la misma sociedad.

## *Introducción*

El presente estudio hace parte del proyecto de investigación Maestras Afrodescendientes en el Sur de Colombia. Siglo XXI,<sup>206</sup> y pretende visibilizar el trabajo de maestras afrodescendientes nacidas en la región sur del país<sup>207</sup>, es el caso de Luz Marina Castillo Vallecilla, protagonista de este trabajo, quienes se destacan por su compromiso pedagógico, su acción en torno a la construcción de una educación propia para la comunidad afrocolombiana y su sensibilidad con los problemas sociales del contexto regional.

La pregunta central de la investigación se planteó en este sentido: ¿Inciden los imaginarios y convicciones de las maestras afrodescendientes, con su historia de vida, y con el desarrollo de su práctica educativa e impacto sociocultural y político, en el cambio de mentalidades respecto a valores de solidaridad y tolerancia en el sur de Colombia en el siglo XXI ?

El estudio de la historia de vida de esta maestra tiene como objetivo conocer su pensamiento, valorar su aporte a la sociedad en la región suroccidental del departamento de Nariño, evidenciarla como una maestra para quien el trabajo en las aulas no ha sido óbice en su compromiso con la problemática social, así como reconocer su aporte en el mejoramiento de las condiciones de los maestros de la comunidad afrocolombiana y en la defensa de su cultura.

---

206 Este estudio hace parte, a su vez, del macro-proyecto denominado Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela y Guinea Ecuatorial. Siglo XX a XXI.

207 El sur de Colombia es la parte específica que corresponde al suroccidente del Departamento de Nariño.

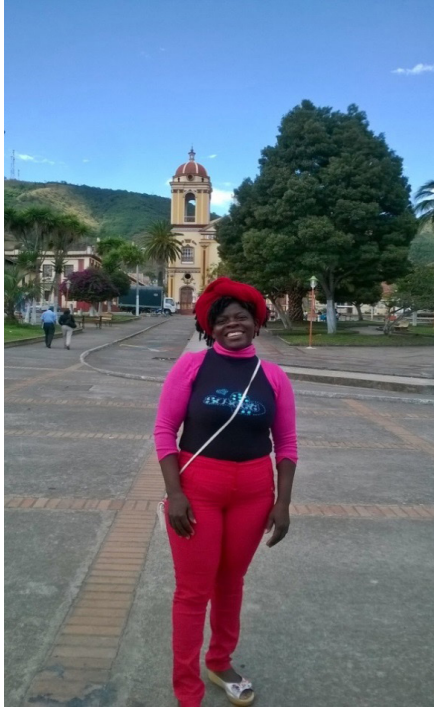


Foto 1. La maestra Luz Marina Castillo Vallecilla. Fuente: Archivo personal.<sup>208</sup>

Para el conocimiento personal de la maestra Luz Marina, la investigación de orden cualitativo recurrió a la biografía, entendida como “el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente”<sup>209</sup>. En este sentido “el relato que hace la persona no es sólo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad.”<sup>210</sup> Se trata de la reconstrucción “de un proceso ubicado históricamente, es decir está constituido por una o

---

208 La fotografía es del archivo personal de Luz Marina quien amablemente la cedió para ser publicada en este artículo.

209 Ruth Sautu. “Estilos y prácticas de la investigación biográfica”. En: *El Método Biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los actores*. Argentina, Editorial El Belgrado, 1999: 22.

210 Ibid



varias personas ubicadas históricamente”<sup>211</sup>. Así, este estudio tuvo como punto de partida la entrevista personal con la protagonista para trascender a las relaciones posibles con el contexto histórico y geográfico en torno a la comunidad afrodescendiente residente en el suroccidente colombiano. Comprender la vida de las maestras afrocolombianas en sus dimensiones individual y social es un proceso complejo, en cuanto responde a una relación epistémica de permanencias, resistencias y rupturas en la que se tejen historia, relaciones con la sociedad y cultura de una comunidad no hegemónica en su aporte al país, razón por la que el estudio no puede quedar encerrado en el relato cronológico de experiencias personales. En Colombia, las experiencias vividas por la comunidad afrodescendiente no son ajenas a los procesos de colonialidad impuestos en América Latina, punto básico para procurar un diálogo entre lo planteado por la entrevistada y las posibles relaciones históricas.

Para Aníbal Quijano, uno de los ejes fundamentales del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado, como nuevo patrón de poder, fue “la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial”<sup>212</sup>. Consecuencia de esta clasificación en el territorio americano, además de la jerarquización del poder en dominadores-dominados, fue la conversión de los pueblos ancestrales en *indios* y a quienes trajeron de África en *negros*, los dos considerados seres inferiores frente a los *blancos*, que pasaron a ser seres superiores.

---

211 Sautu, Op. Cit: 30-31

212 Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: Clacso, 2000. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Una estrategia común de dominación consiste en disminuir, minimizar y rebajar al *otro*.\* Como parte del imaginario social existe en Colombia una concepción respecto a la población afrodescendiente como si fuera gente que “–supuestamente– es incapaz del pensamiento racional y, por lo tanto, dizque esta predestinada al fútbol, al baile, a la cocina y a la cama”<sup>213</sup>. Con supuestos como el anterior, y en aras de instalar la *transformación civilizadora*, Occidente justificó:

[...] la colonización de la memoria, y por ende de los sentidos de las personas de sí mismas, de la relación intersubjetiva, de su relación con el mundo espiritual, con la tierra, con el mismo tejido de su concepción de la realidad, de su identidad, y de la organización social, ecológica y cosmológica.<sup>214</sup>

Elementos estos que se convirtieron en fundamento y base para establecer en el país el racismo como parte de la cultura de la sociedad colombiana.

El presente trabajo desentraña en ese sentido aspectos en la vida de Luz Marina Castillo Vallecilla, maestra afrodescendiente nacida en Barbacoas, lideresa de movimientos sociales, quien hizo parte de la directiva del Sindicato de Maestros de Nariño (Simana), así como la dinámica de sus acciones al estar inmersa en una sociedad racista y patriarcal.

### *El lugar de nacimiento*

Barbacoas, ciudad en la que nació Luz Marina, se encuentra ubicada en el sur del país, en las riberas del río Telembí, al suroccidente del

---

\* Rebajar y disminuir al *otro* se convierte en condición para la dominación, así se impiden relaciones de equidad.

213 Jaime Arocha et al., “Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, *Revista de Estudios Sociales*, no. 27, 2007: 97.

214 María Lugones, “Hacia un feminismo descolonial”, *La manzana de la discordia*, vol. 6, no. 2, 2011: 108.

departamento de Nariño. Es un área geográfica caracterizada por la riqueza minera, habitada por una población de más de cuatro siglos de presencia afrodescendiente. Los pueblos originarios de esta región fueron las comunidades de los barbacoas, sindaguas, telembíes e iscuandés, propietarios de grandes riquezas auríferas.

La fundación de Barbacoas bajo la normativa de los conquistadores españoles llevó varios años, debido a la resistencia que presentaron los pueblos originarios frente a la penetración y dominación extranjera. Hacia el año de 1600 y después de un fuerte enfrentamiento con los indígenas, Francisco de Praga y Zúñiga logró organizar un pequeño asentamiento, pero solamente en 1612 Pedro Martín Navarro fundó la población que denominó Santa María del Puerto de los Barbacoas; en 1916 fue erigido como municipio, con el nombre de Barbacoas.

A pesar de lo difícil del acceso debido a la espesura de la selva, el interés y entusiasmo de los conquistadores españoles por estas tierras se despertó “al encontrar abundante y fino oro, con el cual los aborígenes se adornaban de pies a cabeza, y debido a su exuberante presencia, lo empleaban de igual manera para sus instrumentos y armas”<sup>215</sup>.

El auge de la explotación minera a finales del siglo XVI en el Nuevo Reino de Granada fue una de las razones para implementar la esclavitud como una de las estrategias a las que, a pesar de su crueldad, recurrieron los colonizadores para incrementar la mano de obra, por lo que “se instauró en Cartagena el primer puerto negrero de Nueva Granada y de las colonias españolas en América”<sup>216</sup>. En el caso de Barbacoas, la inmensa riqueza aurífera de la zona la convirtió desde

---

215 Carolina Zúñiga Solarte, *Barbacoas. Siglo XVII. Economía y sociedad*. San Juan de Pasto: Empresa Editora de Nariño (Edinar), 2005: 21.

216 *Ibid.*, 71.

el siglo xvii en “asiento de negros que fueron introducidos como esclavos para las minas de oro de la región”<sup>217</sup>.

### *El ambiente familiar*

Los recuerdos de Luz Marina viajan a la infancia para mantener en el hoy una realidad de su familia: “vengo de una familia muy pobre”; y sin embargo, a pesar de la pobreza y las incomodidades que tuvo que vivir con sus padres y hermanos, desarrolló un sentido que la ha acompañado durante su vida hasta hoy: la solidaridad.\*

El padre de María Isabel Vallecilla Belalcázar es Wenceslao Vallecilla, e Iginia Belalcázar, de origen afro, de familia mazamorrera,\*\* es la madre. El padre de ella, Eduardo Castillo Angulo, venía de una familia de agricultores, y su mamá trabajaba en la minería. Madre y padre nacieron en Barbacoas, ambos de origen afro, no fueron a la escuela, sino que los dos trabajaban: “mi padre en la pesca y mi madre como mazamorrera, para atender las necesidades de sus hijos, iba al río de lunes a viernes”.

Según Luz Marina:

---

217 Nina S. Friedemann, “Güelmambí: formas económicas y organización social”, en *Estudios de negros en el litoral Pacífico colombiano*, autores: Nina Friedemann y Jorge Morales Gómez, Bogotá: Icanh, s.f., 60. [http://www.icanh.gov.co/recursos\\_user/RCA\\_Vol\\_14/v14a1966-9a02.pdf](http://www.icanh.gov.co/recursos_user/RCA_Vol_14/v14a1966-9a02.pdf)

\*El proceso de construcción de una educación propia y anti-hegemónica, por parte de las comunidades negras del Pacífico colombiano, tiene en cuenta “los valores claves para la convivencia social”; en este sentido la solidaridad “ha significado el punto articulador de las sociedades del Pacífico”. Jorge Enrique García Rincón, “La etnoeducación afro ‘casa adentro’: Un modelo político-pedagógico para el Pacífico colombiano”, *Pedagogía y Saberes*, no. 34, 2011: 120.

\*\* Trabajan lavando arena de ríos rica en metales preciosos; en Barbacoas el lavado se hace para la extracción de oro de la arena de los ríos como el Telembí.

En la Costa los hombres acostumbraban a tener varias mujeres y familia con cada una de ellas, es la razón para tener por parte de mi papá veinte hermanos; con mi mamá fuimos nueve hermanos, yo soy la quinta; mi papá nos dejó y acá yo los he educado. Mi mamá se cansó y se separaron; ella falleció hace siete años, de 73 años. Era como una sabia, nos daba consejos que no se me han olvidado, ‘ustedes son la cabeza visible de la familia’, ‘ustedes las mujeres son el pilar de la familia’, fueron consejos para educar a sus hijas e hijos impregnados de dignidad: ‘no se deben doblegar ante nadie’.

Pasamos hambre, y aguantar hambre es una cosa muy terrible, por eso trabajo para que los niños de mi región no se acuesten sin tomar un aguadepanela. Creo que esa hambre que aguanté cuando niña es lo que me ha hecho fuerte y solidaria con cualquier ser humano, así sea indigente, no me importa. Eso me llena de satisfacción.

Por la situación económica de la casa, solo cuatro de los nueve hermanos llegaron a ser profesionales: dos maestros y dos en la administración pública, los demás solo estudiaron hasta 5° de primaria y por la situación económica tan apretada de la casa decidieron ir a trabajar.

En Barbacoas, por la falta de oportunidades laborales, tanto las jóvenes como los jóvenes acostumbran “irse a Cali a trabajar: las mujeres en casa de familia como empleadas del servicio doméstico y los hombres en construcción”; “mis hermanos se fueron para sacar adelante a la familia y más tarde formaron su propia familia”.

En la memoria de Luz Marina quedaron grabadas costumbres familiares, que para ella eran parte de la tradición cultural de la gente afro, como “la unidad familiar en la que la mamá abraza a todos; además, por las condiciones de pobreza en que vivimos el que trabaja ayuda a los demás”. Parte de la costumbre familiar era la “reunión alrededor del fogón”: allí contaron historias, tuvieron sueños, aprendieron costumbres, tradiciones y valores, como parte de la tradición oral y primera forma de educación de las niñas y los niños afro de Barbacoas.

La carencia económica de su familia se encargó de formarla en el trabajo colaborativo y solidario, enseñanza que pasó a ser parte de su personalidad, y que ella ha expresado en diferentes momentos de su vida.

Madre de tres hijos varones, cuida también de dos sobrinos y una sobrina:

[...] a todos los he educado con mi sueldo de maestra, me ha rendido porque aprendí de mi madre que donde comía uno comían dos, y porque ella decía que había que ayudar a la familia, para que todos se superen.

Aprendió de su mamá que “uno jamás debe gastar más de lo que se gana, ni gastar todo lo que se gana, uno siempre debe dejar algo debajo del colchón como si no existiera, para así, cuando uno tiene una necesidad, tiene con que atenderla”.

### *Su pensamiento*

La manera de ver y entender el mundo no es independiente de las condiciones socioculturales del contexto que rodea a la persona; para una maestra afrodescendiente, esto corresponde a las experiencias vividas en el transcurso de su vida personal de mujer negra\* en una sociedad racista como la colombiana. Según Juan de Dios Mosquera, dirigente del Movimiento Cimarrón:

[...] a las personas africanas se les redujo al color de la piel, racializados y estereotipados; se les quitó su nombre, su historia, su cultura,

su dignidad, el derecho a ser personas y se les redujo a negros, como sinónimo de animal, esclavizado y subordinado.<sup>218</sup>

Luz Marina recuerda haber vivido el racismo desde muy pequeña; una de sus primeras experiencias la tuvo en la escuela, institución cuya actividad debería tender a implementar una educación que favorezca los valores para la convivencia en términos de reconocimiento y respeto al otro, más que reproducirla en sus elementos más negativos. En sus recuerdos se encuentra una de las primeras experiencias sufridas por el color de su piel:

(...) cuando tenía siete años en la escuela la maestra nos decía que recemos y miremos para arriba, para ver a la Virgen, yo miraba y como no veía nada yo le decía a la maestra: ‘profe, no veo nada’, y ella me decía: ‘¿cómo la va a ver si la Virgen a ustedes no los quiere?’. La maestra era mestiza.

Experiencias como esa le proporcionaron elementos para dar sentido a su pensamiento, al reconocerse partícipe de una comunidad: “nuestras costumbres no se pueden perder, hay urgencia de reconocerse como persona, de reconocerse como negra”. Al respecto, Luz Marina genera una pregunta tendiente a confrontar una característica del discurso contemporáneo: ¿por qué afro?, y ella se responde:

Es una terminología de ahora: los que se abrogan el derecho de ser líderes de nosotros sacaron el cuento de que no somos negros sino afro, con la idea de que nos miran mal y nos tratan mal. En otras épocas no había afros, éramos negros o simplemente nos llamaban por el nombre. Al salir a la ciudad los amarillos nos dicen negros. En mi casa me decían *la negra*, no por desprecio sino porque soy la más oscurita, me lo decían con cariño. Lo de afro es desde hace 6-8 años, es una decisión de los líderes, sin que nadie los autorizara. Además nos dieron

---

\* Luz Marina se declara como una mujer orgullosamente negra.

218 Juan de Dios Mosquera, *Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI: historia, realidad y organización*. Santafé de Bogotá: Docente Editores (4ª edición), 2000.;25.

nombres: palenqueros a los de Palenque de San Basilio, raizales a los de San Andrés y Providencia, cimarrones a los que se escaparon a los amos; son expresiones que nos han dividido. Yo soy una mujer de piel mal llamada negra, con sentimientos, con capacidad de pensar, a los seres humanos no nos hace el color de la piel sino los sentimientos, y si actuamos bien nos va bien y si actuamos mal nos va mal, para esto no se necesita tener un color de piel.

Respecto a las mujeres, y en especial a las mujeres negras, su visión es de independencia radical, porque “hoy hemos entrado en un proceso para que nos respeten, y exigimos a la pareja que nos respete; antes los hombres tenían una esposa y con otras mujeres estaban amancebados”.

Como parte de las costumbres familiares antes se tenía una casa grande, y en la misma casa vivían las dos o tres familias del hombre; hoy eso no se acepta. Para los hombres era un orgullo decir que tenían tres o cuatro mujeres, y se *pavoneaban* como *picaflores*. Para las mujeres era interesante tener un marido, porque la concepción era que la mujer debía tener un hombre en la casa. Pero Luz Marina declara: “Yo he sacado a mis hijos sola”.

### *Formación profesional*

Para sus estudios de primaria Luz Marina asistió a la escuela Niño Jesús de Praga de Barbacoas, y los estudios del nivel secundario los realizó becada en la Normal Superior La Inmaculada, institución fundada en 1954 por la Comunidad de las Hermanas Carmelitas para la formación de maestras en el municipio de Barbacoas. Comenta que ingresó a la Normal porque “allí la educación era más completa, nos preparaban en valores, nos preparaban para ser docentes. Yo desde niña jugaba a ser maestra. Miraba que es una profesión muy hermosa, nos permite trabajar”. Posteriormente se especializó en gerencia educativa en la Universidad del Tolima.



Ya profesional, empezó labores con el magisterio en el año de 1986 y trabajó un año por nombramiento con el municipio hasta 1987. Se vinculó luego al magisterio del departamento de Nariño mediante concurso: “empecé en la Escuela de Varones de El Charco”, una población de la Costa Pacífica nariñense a la que solamente se puede acceder por lancha.

En su recuerdo transcurren los primeros años ya como maestra profesional: “empecé trabajando con el grado 1º, en especial con los niños repitentes, con los niños que los maestros ya no quieren recibir”, porque para Luz Marina estos niños son “capaces, pueden seguir adelante, pueden aprender”. En el primer día de clase, cuando ya los profesores rechazaban a los niños, ella los llevaba al salón y les hacía una terapia en la que los niños daban las razones de por qué los profesores no los recibían, después les decía: “ustedes tienen un reto: demostrar que son niños inteligentes y demostrar a los demás que son capaces”. Así logró que el 90% pasara, aprendiera a leer y a escribir.

Según Luz Marina, son varias las razones para que los niños de esta parte del país tengan dificultades para aprender, entre otras que:

[...] los muchachos de la Costa son muy extrovertidos, buscan afecto y no lo encuentran porque hay demasiados estudiantes en un curso, enseñamos para la generalidad y no hay una educación diferenciada. De mi parte, los cogía los consentía, les decía que los quería y que eran inteligentes; este método dio resultado con los niños, pero me trajo disgusto con las directoras.

Los maestros de primaria, según ella, además de implementar los conocimientos que corresponden a este nivel por las mismas condiciones sociales y económicas de esta parte del país, “tenemos la responsabilidad de educar a los estudiantes para que sean personas de bien, (...) nos entregan un diamante en bruto y lo tenemos que convertir en una joya preciosa”.

## *Compromiso político-social*

La participación de Luz Marina en movimientos cívico-sociales se inició siendo aún estudiante, cuando en 1983 se realizó la primera huelga estudiantil en Barbacoas. Esta protesta se originó por el mal manejo de los recursos de la Normal y fue un movimiento que tomó fuerza dentro de la población barbacoana. De una protesta con fines particulares por la educación normalista, se convirtió en un paro cívico municipal, con objetivos de reivindicación por las necesidades del municipio.

Para atender los reclamos de los estudiantes enviaron a dos funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental que, según la maestra, “fueron retenidos y no los dejamos salir”. Ante este hecho debió viajar a Barbacoas la gobernadora del departamento Mercedes Apráez,<sup>219</sup> con quien se negoció el pliego del paro. Los puntos centrales del movimiento en aquella época fueron:

- » Salida de las directivas de la Normal y cambio en la administración.
- » El agua para el municipio de Barbacoas.
- » El alcantarillado de la ciudad.
- » La interconexión eléctrica.
- » La construcción de la carretera Junín-Barbacoas.

En el año 2011, y nuevamente por la construcción de dicha carretera, se desarrolló el movimiento conocido como el Movimiento de Piernas Cruzadas, en el que participaron trecientas mujeres de Barbacoas coordinadas por Maribel Silva para exigir al gobierno regional y nacional la pavimentación de la vía que, desde Junín, en la vía Pasto-Tumaco, llega hasta Barbacoas, una carretera en pésimas

---

219 En los años de la década del ochenta, Mercedes Apráez, Leonor Ortiz de Nichols y Myriam Paredes fueron las tres mujeres profesionales que se desempeñaron como gobernadoras del Departamento de Nariño.

condiciones, que demora el viaje más de diez horas, cuando se puede llegar en dos. Para Luz Marina, “el Movimiento de Piernas Cruzadas y las acciones realizadas para lograr la construcción de la carretera les permiten demostrar una vez más la gallardía y coraje de la mujer nariñense, dignas de las heroínas nariñenses de la independencia”. Hace referencia, entre otras mujeres, a Manuela Cumbal y Francisca Aucú, las dos indígenas de los pastos quienes dieron lugar a uno de los primeros movimientos en contra del alza de los impuestos propuesto por la Audiencia de Quito el 18 de mayo de 1800.



Foto 2. Luz Marina con maestras en la Cumbre Nacional de Mujeres por la Paz.  
Fuente: Archivo personal de Luz Marina.

Cuando se trata de mejorar las condiciones de un grupo, los movimientos sociales son acciones que para Luz Marina hacen parte del mundo de la vida, “porque los hombres tenemos derecho a soñar”. En su concepción, la labor docente *no* debe quedar encerrada y restringida únicamente al salón de clases; por principio, concibe el sentido de esta profesión en su relación directa con la sociedad. Desde su pensamiento, “un papel que deben jugar los maestros es el de trabajar por la unidad de la comunidad”; sin embargo, y desde

una posición crítica, considera que hasta el momento “los maestros nos hemos quedado en repetir las directrices del gobierno”.

En la Secretaría de Asuntos Étnicos del Sindicato del Magisterio de Nariño- SIMANA, Luz Marina hizo parte de la Junta Directiva del Sindicato. En la Directiva Departamental estuvo cuatro años, desde enero del 2011, desempeñándose como secretaria de asuntos étnicos y nuevas incorporaciones. Esta es una secretaría que fue creada con la llegada de los maestros y las maestras afro a Simana:

(...) antes no había afros, la directiva estaba conformada por maestros de la sierra. En el 2008 colocamos dos directivos; compromiso: una secretaría para velar por los compañeros de la Costa. En la 19<sup>ava</sup> Asamblea de Simana logramos que por estatutos quedara la Secretaría de Asuntos Étnicos.

Para Luz Marina, llegar a este nivel fue el resultado de la actividad sindical. Ocupó el cargo de presidenta en la Subdirectiva Municipal de Barbacoas, desde el año 1997:

Cuando llegué, para los maestros los pagos del salario no eran cumplidos, se demoraban quince o veinte días. Vinimos a Pasto para una reunión con el pagador de la Secretaría de Educación y logramos el pago a más tardar en los cinco primeros días de cada mes; además logramos que el Centro de Investigación Docente (Ceid) de Simana fuera a Barbacoas a desarrollar cursos de capacitación de los maestros para ascenso, y también formación pedagógica para mejorar el quehacer de los docentes. Los maestros ascendieron de categoría, estaban en el grado 7, ahora con los cursos han llegado al grado 13 y han mejorado su enseñanza.

La Secretaría de Asuntos Étnicos viene trabajando en tres ejes fundamentales:

- » Capacitación pedagógica en etnoeducación con maestros y maestras, y talleres e investigación de la cultura ancestral para incluirla en los PEI de las instituciones educativas.
- » Trabajos con niños y jóvenes, especialmente en mitos, leyendas y bailes tradicionales, pero lo más importante es que se reconozcan como lo que son: afros.
- » La puesta en práctica de lo trabajado durante el año en el encuentro etnopedagógico, sindical, cultural y deportivo que se realiza cada año en un municipio distinto de la Costa. En los dos últimos años, en la parte pedagógica se ha trabajado en el Proyecto Etnoeducativo Afronariñense (Pretan), que es la puesta en marcha de una educación desde saberes ancestrales.

Otro papel fundamental de su desempeño en la directiva sindical es el de ser enlace entre la Secretaría de Educación y los maestros afro, ya que:

[...] debido a la lejanía de las instituciones educativas en las que se encuentran vinculados, se les dificulta llegar a la ciudad de Pasto, entonces se les ayuda con sus prestaciones sociales, pensiones, cesantías, citas médicas, tutelas, traslados, etc. De igual manera, ha servido también para posicionar a las y los maestros afro en el Sindicato, tal es así que somos el 12% de los 12 000 afiliados.

De los últimos movimientos sindicales en los que ha participado se destacan:

- 1) Apoyo al movimiento del magisterio colombiano realizado en los primeros meses de 2015, bajo la coordinación de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), con el objetivo de mejorar las condiciones salariales de los maestros.
- 2) Entrega al gobierno nacional de un pliego petitorio mediante el cual manifestaban que “no aceptamos la jornada única escolar como la está planteando el gobierno sin que existan las condicio-

nes adecuadas”<sup>220</sup>. En distintas zonas de Nariño, y en especial en la Costa Pacífica:

[...] sabemos que los padres de familia son de escasos recursos. Pues si les dan a sus niños el agua de panela no tienen para darles el almuerzo, por lo tanto los niños se quedan a expensas de lo poco que se les dé en la escuela y no es justo que los niños al mediodía se vayan a sus casas y luego regresen.<sup>221</sup>

3) Movimientos por mejorar las condiciones salariales de los maestros: “no es justo que el alza del salario de los docentes esté 22 puntos por debajo de la inflación”, por lo que señaló que se requiere una nivelación salarial acorde al trabajo que se está haciendo:

[...] los maestros que trabajamos en las veredas y en los campos nos encontramos en medio del conflicto político del país y eso no es reconocido por el Gobierno, ya que nosotros no somos los generadores del conflicto sino por el contrario es el mismo Estado el que lo está propiciando, por lo cual necesitamos que se nos dé una mirada diferente.



Foto 3. Marcha del Simana. Archivo personal de Luz Marina Castillo

220 HSB Noticias, “Docentes de Nariño se unen a la marcha nacional convocada por Fecode”, 5 de abril de 2015.

221 Ibid.

Para Luz Marina, “no es posible que se busque colocar a Colombia como el país más educado para el 2025, cuando se reduce el presupuesto de educación y ésta es entregada a las entidades privadas”.

### *El sentido de ser mujer*

Para Luz Marina los nuevos roles a desempeñar por parte de las mujeres en la actualidad conforman un núcleo que les ayuda a fortalecer su identidad de *ser mujer*:

Las mujeres, a pesar de haber sido subyugadas y aisladas de la sociedad, siempre hemos sacado espacio para encontrarnos las unas con las otras y juntar nuestras alegrías, penurias, sueños, ¿y por qué no?, decir hasta las infidelidades de las parejas. Sin embargo, el despertar de la mujer le permitió salir al mundo laboral, dejando de lado la simple domesticidad y cumplir con su rol de mujer polifacética sin dejar de lado su feminidad, no ha sido nada fácil.

En la actualidad ella se enfrenta a otros retos, porque continúa estigmatizada y discriminada en el trabajo, en las remuneraciones salariales, en el liderazgo político, en los espacios decisorios; la mujer de hoy se desarrolla en un medio hostil, pero aun así no se amilana, sino que al contrario cada golpe la estimula a seguir para alcanzar nuevas metas.

De acuerdo con lo anterior, cabe anotar respecto al rol que debe asumir es aceptarse desde la perspectiva *soy mujer*, persona humana con derechos, razón, corazón y sentimientos, además de cumplir otros roles en la sociedad, como hija, madre, esposa, trabajadora, estudiante, empresaria, científica, docente, periodista, y sobrecargada con todo el acervo doméstico que la cultura patriarcal le ha impuesto.

Es verdad que vivimos tiempos de cambio, la sociedad evoluciona a pasos agigantados, nuevas generaciones y nuevos mundos están emergiendo, en cada hombre o mujer se gestan nuevos sueños, ideales o anhelos, en cada adolescente que se revela a ser domesticada hay un mundo posible, en cada niña que se atreve en un acto de rebeldía y resuelve ser ella misma, tomar sus propias decisiones, forjar su mundo, ya sea asertivo o equivocado, pero aprenderá de ellos, de sus experiencias y entonces la vida la asumirá diferente.

No podemos esperar a que nos den permiso para andar y desandar nuestros caminos, hoy estamos obligadas a interactuar las unas con las otras y gritar a una sola voz nuestros dolores y alegrías; a llorar nuestros muertos, sin que nos dé miedo señalar al verdugo que nos arrebató la vida; a caminar descalzas, para recibir la energía de la madre tierra y que ella reciba la nuestra; abrir los brazos para aspirar aire puro y alzar la cara a la lluvia para que nos limpie el cuerpo y el alma de tantos genocidios, abusos y maltratos; a correr libremente por el campo para sentir el aleteo de la suave brisa.

Hoy estamos llamadas las mujeres a gobernar con sabiduría, responsabilidad, ternura y afecto, para tener un mundo más justo donde las brechas e iniquidades no existan, tal como lo han demostrado valientes mujeres que han tenido la oportunidad de estar en cargos de poder como Michelle Bachelet, Cristina Fernández de Kirchner, Piedad Córdoba, Gloria Inés Ramírez, Gloria Cuartas, Dilma Rousseff, entre otras.

Tenemos el reto grande de unirnos y trabajar para cambiar esta sociedad; es cierto que lo estamos haciendo, pero muy lentamente, debemos seguir *construyendo* espacios de convivencia pacífica.<sup>222</sup>

La maestra concibe a las mujeres, en su conjunto, negras, blancas, mestizas, indígenas, niñas, adolescentes, jóvenes, señoras, como “el equilibrio de la sociedad; hoy tenemos un gran reto: unirnos y trabajar para cambiar el mundo, al igual que allanar el camino para la paz”<sup>223</sup>.

### *Como poeta*

Sensible a los problemas sociales, a las dificultades de los maestros y ante la situación de las mujeres, Luz Marina dice:

---

222 Luz Marina Castillo Vallecilla, “Grita mujer... que eres el equilibrio amoroso de la sociedad”, *Boletina Manuela Cumbal y Francisca Aucú. Sindicato del Magisterio de Nariño*, no. 2, 2014: 14.

223 Ibid.



**DI ¡BASTA!**

**Mujer Hermana**

*Mujer de tez negra, pero de palma africana,  
mujer indígena arraigada a la Pacha Mama, cual raíces,  
mujer de piel blanca, pero con raíces nobles,  
mujer mestiza, cual colcha de retazo en tu cimientto,  
mujer campesina, sabia, espontánea y tierna.  
Tú, que sabes construir caminos de alegría en la tristeza,  
caminos de desarrollo sobre el fango, y esperanza en el abandono,  
caminos de concertación en esta guerra fratricida  
y caminos de risas tras las caras tristes del llanto.  
Tú, mujer indígena, blanca, campesina y negra,  
eres la colcha del mundo, tejida con pedacitos de sueños,  
saberes, angustias, miedos, rebeldía y resistencia;  
acervo tú: de alegrías, tristezas, llanto, baile, canto y risa.  
Con tu mirada tierna y dulce, palabras sabias, pies descalzos y manos laboriosas,  
con caminar cadencioso, pero firme;  
tú, mujer, que vas construyendo día tras día,  
vendaval tras vendaval, y noche tras noche  
caminos de paz...  
Tú, que has construido y reconstruido tantos, pero tantos caminos,  
hoy levanta tu voz para decir: ¡BASTA...!,  
basta de abandonos, pisoteos, escupitajos,  
basta de maltratos, secuestros y discriminación,  
basta de permitir que tu cuerpo sea una mercancía,  
y un laboratorio de experimentos patriarcales,  
basta, ¡carajo!,  
de tanto maltrato físico, moral, sicológico, ambiental,  
y de sentirte menos que los demás  
porque eres un ser humano, con los mismos deberes y derechos  
con razón, corazón y sentimiento.<sup>224</sup>*

---

224 Luz Marina Castillo Vallecilla, "DI ¡BASTA! Mujer Hermana", *Boletina Manuela Cumbal y Francisca Aucú. Sindicato del Magisterio de Nariño*, no.1, marzo 2013: 12.

## Conclusiones

Durante las conversaciones con la maestra Luz Marina Castillo fue posible establecer la relación propuesta por Ruth Sautu respecto al sentido del uso de la biografía en la investigación social,<sup>225</sup> dado que en el transcurso de las mismas se tuvo la posibilidad de conocer una individualidad sin quedarse en ella. A partir de sus experiencias y pensamiento nos trasladamos a la situación de las comunidades afrocolombianas, a la inequidad de las mujeres, expresada en su angustia por transgredir la opresión que viven ellas como resultado de la imposición del poder patriarcal propio de las sociedades contemporáneas, a la situación laboral de los maestros colombianos, esto narrado dentro del contexto de la violencia política que vive el país como resultado de una guerra obsoleta, pero real.

Como lo expresó Luz Marina, la acción pedagógica de las y los maestros debe ir más allá de las aulas para lograr una vinculación con la sociedad, en la búsqueda de las soluciones que requieren los problemas presentes en la comunidad.

## Referencias bibliográficas

### Libros

- » Mosquera Mosquera, Juan de Dios, *Las comunidades negras de Colombia hacia el siglo XXI: historia, realidad y organización*. Santafé de Bogotá: Docente Editores (4ª Edición), 2000.
- » Quijano, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Edgardo Lander

---

<sup>225</sup> Ruth Sautu (compiladora), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Editorial de Belgrano, 1999, 45.

(comp.), 246-276. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

- » Sautu, Ruth (compiladora), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Editorial de Belgrano, 1999.
- » Zúñiga Solarte, Carolina, *Barbacoas. Siglo XVII. Economía y sociedad*. San Juan de Pasto: Empresa Editora de Nariño, 2005.

#### *Artículos de revistas*

- » Arocha, Jaime, Natalia Guevara, Sonia Londoño, Lina del Mar Moreno y Liliana Rincón, “Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, *Revista de Estudios Sociales*, no. 27, 2007.
- » Castillo Vallecilla, Luz Marina, “DI ¡BASTA! Mujer Hermana”, *Boletina Manuela Cumbal y Francisca Aucú. Sindicato del Magisterio de Nariño*, no. 1, marzo 2013.
- » \_\_\_\_\_, “Grita mujer... que eres el equilibrio amoroso de la sociedad”, *Boletina Manuela Cumbal y Francisca Aucú. Sindicato del Magisterio de Nariño*, no. 2, marzo 2014.
- » Friedemann, Nina S., “Güelmambí, formas económicas y organización social”. *Estudios de negros en el Litoral Pacífico colombiano. Informe preliminar*. [http://www.icanh.gov.co/recursos\\_user/RCA\\_Vol\\_14/v14a1966-9a02.pdf](http://www.icanh.gov.co/recursos_user/RCA_Vol_14/v14a1966-9a02.pdf)
- » García Rincón, Jorge Enrique, “La etnoeducación afro ‘casa adentro’: Un modelo político-pedagógico para el Pacífico colombiano”, *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación*, no. 34, 2011.

- » Lugones, María, “Colonialidad y Género”, *Tabula Rasa*, no. 9, 2008: 73-101.
- » Lugones, María, “Hacia un feminismo descolonial”, *La manzana de la discordia*, vol. 6, no. 2, 2011: 105-119.



# ***Interculturalidad, género y educación superior: la historia de vida de la maestra Margarita Filott Támara en el Caribe colombiano***

Marta Elena Silva Pertuz<sup>226</sup>

Guillermo Staaden Mejía<sup>227</sup>

*Universidad Metropolitana de Barranquilla*

(msilva@unimetro.edu.co - gaspar2000@gmail.com)

## ***Introducción***

El 21 de mayo se celebra en Colombia el Día Nacional de la Afrocolombianidad, declarado por el Congreso de la República como un homenaje a la población afrocolombiana, sus aportes y reivindicación de sus derechos, dado que fue un 21 de mayo de 1851 que se abolió la esclavitud en Colombia; además se conmemora el Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo,

---

226 Psicóloga, PhD en ciencias de la educación, profesora titular, investigadora asociada en pre y post grado (Universidad Metropolitana de Barranquilla). msilva@unimetro.edu.co.

227 Psicólogo, magister en psiconeuropsiquiatría y rehabilitación, docente en pre y post grado (Universidad Metropolitana de Barranquilla - Universidad del Magdalena). gaspar2000@gmail.com

proclamado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en 2001.

Cartagena de Indias fue el destino principal de los esclavos en América, quienes al desembarcar se ofrecían en el mercado como cualquier mercancía; el negrero los lavaba y alimentaba para obtener mayores ganancias. De Cartagena partieron entre 120 a 150 mil africanos esclavos con destino a lo que hoy son Venezuela, Ecuador, Panamá, Perú y tierra adentro de Colombia.

La trata de esclavos presentó en Cartagena diversos periodos: las *Licencias* (1533- 1595), los *Asientos* (1595-1791) y el *Libre Comercio* (1791-1812). A su vez, el origen de la población negra esclava se modificó con el paso del tiempo: entre 1553 y 1580 provenían de la costa de Guinea (guineas o mandingas); entre 1580 y 1640 fueron pueblos bantú (congos, luangos o angolas); y desde mediados del siglo xvii se dio la entrada de los ewe-fon del otrora reino de Dahomey, conocidos como ararás o jojóes. Durante el siglo xviii fueron traídos mayormente akanios y ashantis de Ghana, a quienes denominaban minas, y yorubas de Nigeria a quienes se les llamó carabalíes, lucumíes o chalaes.<sup>228</sup>

La distribución de la afrocolombianidad<sup>229</sup> es extensa, debido a procesos históricos y demográficos diversos. Existen regiones con mayor presencia de descendientes de las gentes de raza negra traídas de África, como la Costa Pacífica, la franja costera del Caribe, Risaralda, Caldas, Quindío y Antioquia. Según datos del Departamento

---

228 Andrés García, *Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia. Afro reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 2007, 661-689.

229 *Afrocolombiano* es un etnónimo con el que se pretende dar reconocimiento cultural y étnico de las comunidades con descendencia africana. DANE, *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*, Bogotá: DANE, 2005, 14.

Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), para el censo de 2005 la población afrocolombiana representaba entre un 19% al 21% del total del país, lo cual equivale aproximadamente a una cifra entre siete a nueve millones de habitantes; cifras de autorreconocimiento<sup>230</sup> señalan que el 72% de la población afro se localiza en cabeceras municipales.<sup>231</sup> En referencia a los datos arrojados por el censo del 2005, Juan P. Estupiñán reconoce que:

Para la población afrocolombiana la realización del Censo supone confrontarse con procesos históricos y actuales que se expresan en la falta de información estadística confiable para esta población, al tiempo que indican la importancia del Censo en el actual contexto de la nación multicultural.<sup>232</sup>

Las ciudades que reflejan mayor presencia de afrodescendientes son: Cali, con aproximadamente 542 936; Cartagena, 319 373 personas; Buenaventura, 271 141; Barranquilla, 146 538; Medellín, 137 988; Tumaco, 129 491; Quibdó, 100 007; Turbo, 99 274; Bogotá, 97 885; Riohacha, 44 841; con todo, algunos investigadores consideran que estas cifras pueden ser mayores.

El censo poblacional ubica a Colombia como el tercer país con la comunidad negra más importante del continente, detrás de Brasil y los Estados Unidos.<sup>233</sup> Mediante la Constitución Política de 1991, Colombia proclamó y consignó el Estado nacional pluriétnico,

---

230 El autorreconocimiento se basa en la autoidentificación como rasgo de identidad, refiriéndose al sentido de pertenencia que expresa un individuo frente al colectivo, de acuerdo con sus características culturales específicas. Juan Pablo Estupiñán, "Afrocolombianos y el Censo 2005", *Revista de la Información Básica. Revista Virtual*, vol. 1, 2006.

231 Departamento Administrativo Nacional de Estadística, *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Bogotá: DANE, 2005.

232 Juan Pablo Estupiñán, "Afrocolombianos y el Censo 2005", *Revista de la Información Básica. Revista Virtual*, vol. 1, 2006.

233 Unesco, *Rutas de la interculturalidad estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuesta*. Quito: Oficina UNESCO, 2011.



multicultural y plurilingüe, conformándose así un *ethos* que merece ser indagado y analizado en el ámbito de las políticas y las prácticas educativas (a nivel de primaria, secundaria, media y terciaria; en lo informal y lo formal), ya que el sistema de educación nacional constituye un dispositivo fundamental para la construcción del proyecto de nación. En tal sentido, resulta importante visibilizar cómo la diversidad étnico-cultural hace parte de las representaciones, significaciones y lenguajes de los procesos de formación del profesorado en las escuelas colombianas.

Uno de los propósitos de la investigación en que se fundamenta entonces este artículo es visibilizar las vivencias subyacentes, así como las ideas, concepciones, discursos, relaciones y prácticas de maestras en procesos de formación (para el caso que nos ocupa), las interacciones que se generan en el moldeamiento (intencional o no) de comportamientos y modos relacionales de los actores académicos (docentes, estudiantes, contextos de impacto social), con respecto a las personas y las epistemologías e identidades afrodescendientes.

De acuerdo con Meneses, la afrodescendencia en el contexto de la formación de maestros y maestras, como una innovadora tendencia (¿o un acto de justicia histórica?) y una necesaria y pertinente alternativa pedagógica, emerge como producto de cuestionamientos sobre el lugar de la diversidad en la formación educativa y pedagógica.<sup>234</sup>

Dialogando con Martínez, Lago y Buelvas, la existencia de una legislación en etnoeducación y el rol de las maestras en sus prácticas pedagógicas cobran significado en su entorno a través de las actividades realizadas dentro del sistema educativo, en el marco de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras y el Proyecto Educativo Comunitario (PEC),

---

234 Yeison Meneses Copete, “Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación”, *Revista Diálogo sobre Educación*, no. 15, 2017.

cuyo propósito es contribuir al auto reconocimiento de los niños, niñas, jóvenes y adultos(as) como miembros de la comunidad afro, entendiendo sus derechos como afrocolombianos(as) para acceder a la educación y convertirse en líderes de sus comunidades.

Epistemológicamente, la afrodescendencia hunde sus raíces en la historicidad, la conciencia cimarrona y libertaria, las prácticas de producción, los saberes ancestrales, conocimientos, valores axiológicos, ontológicos, antropológicos, lingüísticos, sociológicos, estéticos, artísticos, políticos, epistemológicos, éticos, filosóficos, la capacidad creativa y revolucionaria heredada de las comunidades, naciones e imperios africanos, más allá del proceso del holocausto africano, y las reconstrucciones a partir de las luchas cimarronas en los contextos americanos (palenques y asientos, entre otras formas).<sup>235</sup>

Acorde con lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo establecer un diálogo entre las políticas estatales en torno a la etnoeducación con las maestras y su actividad en el aula, a través de la construcción de la historia de vida de una maestra afrodescendiente del Caribe colombiano, en el ámbito de la educación superior, en una universidad privada caribeña como es la Universidad Metropolitana de Barranquilla.

---

235 Piedad Martínez Carazo, Diana Lago de Vergara y Armando Buelvas Martínez, “Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no. 27, 2016: 139-166.

## *Algunos referentes teóricos*

Diversos estudios proponen una perspectiva de investigación desde lo intercultural y la etnoeducación.<sup>236</sup> El I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, convocado por el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, propuso promover el conocimiento y apropiación de la etnoeducación afrocolombiana como un proyecto de educación intercultural, para todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuye a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural.<sup>237</sup> En las palabras iniciales del Foro, el ministro de educación Francisco José Lloreda Mena, citando a Ernesto Barnach-Calbó, reconoce:

La interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito específico de lo educativo, se promueve no como una modalidad educativa para minorías, sino para todo el sistema educativo, es decir, se avanza hacia una educación intercultural que involucre a toda la

---

236 Alejandrina Lago de Zota, Carmen Lago de Fernández y Diana Lago de Vergara, “Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos. Cartagena de Indias”, *Revista Historia de la Educación*, 2012: 53-74; Adiel Ruiz Cabezas y Antonio Medina Rivilla, “Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 2014: 6-29; Lorena Alonso, Víctor Hernández y Edgardo Solís, “La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero”, *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 19, no. 60, 2014: 103-128 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5310012> (Consultado el 17 de agosto de 2019); Elizabeth Castillo Guzmán, “Pedagogía comunitaria y maestros comunitarios indígenas: Un capítulo por incluir en la historia de la formación docente en Colombia”, *Revista Integra Educativa*, vol. 17, no. 1, 2014: 45-60. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432014000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000100004&lng=es&tlng=es) (Consultado el 21 de agosto de 2019)

237 Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, “Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana”, 2002. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf). (Consultado el 21 de agosto de 2019)

sociedad y que contribuya a la construcción de sociedades pluralistas y democráticas.<sup>238</sup>

La etnoeducación presenta conceptualizaciones diversas; es definida por diversos autores e instituciones como:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico.<sup>239</sup>

Estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural.<sup>240</sup>

Proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan, construyen conocimientos y valores, desarrollan habilidades de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones que les permitan desempeñarse adecuadamente en su medio proyectándose con identidad hacia otros grupos humanos.<sup>241</sup>

Otro referente para tener en cuenta, muy estimado en la región Caribe colombiana, es Manuel Zapata Olivella, para quien: “La etnoeducación entendida en el contexto colombiano, en el contexto americano, debe ser una educación para la emancipación cultural,

---

238 Ibid., 12.

239 Decreto 804/1995, de 18 de mayo, por el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos.

240 Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

241 Fernando Romero Loaiza, “La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos”, en *Actas del 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, Pereira: Equipo Naya. Noticias de Antropología y Arqueología, 2002, 1-11. [www.equiponaya.com.ar](http://www.equiponaya.com.ar)

social y política del africano en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación”<sup>242</sup>.

Un aspecto generalizado en los conceptos de etnoeducación está asociado al ideal y reclamo de reivindicación de derechos y recuperación de culturas atropelladas por el sistema dominante. Lo planteado rememora que, cuando llegó la educación escolarizada de la cultura occidental, las comunidades se vieron sometidas a otro sistema de educación, que ignoró sus conocimientos y sus lenguas; en ese sentido, la etnoeducación fue una política estatal que, aunque tarde, logró reconocer a las minorías a través del respeto a la diferencia.

Los autores del presente artículo, Silva y Staaden,<sup>243</sup> acogen el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional al definir la etnoeducación como:

Un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos (por algunos denominados afrodescendientes) fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.<sup>244</sup>

### *Perspectiva etnoeducadora en Colombia*

El inicio de una educación diferenciada en Colombia se remonta al año 1976, cuando el MEN, a través del Decreto 088, manifiesta por primera vez su preocupación por generar respeto hacia las culturas

---

242 Manuel Zapata Olivella, “Conceptos afrocolombianos de etnoeducación”. <http://harambee-uraba.iespana.es/ponencias/eison/conceptos-de-etnoeducacion.htm> (Consultado el 09 de agosto de 2019)

243 Ambos psicólogos egresados de la Universidad Metropolitana de Barranquilla.

244 Decreto 804/1995, de 18 de mayo, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

autóctonas, y busca reestructurar el sistema educativo con el propósito de darles a los indígenas u otras etnias (como la afrocolombiana) la oportunidad de tener una educación propia y elaborar sus propios currículos.<sup>245</sup>

El Estado colombiano reconoció luego la multiculturalidad y multiétnicidad como constitutivas de la nacionalidad, fundamentado en la protección a la diversidad y el respeto por la dignidad humana. A la vez, se han promulgado una serie de normas que apuntan hacia el reconocimiento y la valoración de la afrocolombianidad como identidad cultural de una comunidad particular, para el caso, en la ciudad caribeña de Barranquilla, capital del departamento del Atlántico. Como se mencionó en líneas anteriores, al promulgarse la nueva Constitución Política de 1991, se abre camino la implementación de la etnoeducación en Colombia, al contemplar:

- a) Artículo No. 8: Es obligación del Estado y las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación;
- b) Artículo No. 13: El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados;
- c) Artículo 67: La educación es un derecho de [todos los colombianos] y un servicio público que tiene función social;
- d) Artículo 68: (...) los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.<sup>246</sup>

Por otra parte, es necesario contemplar los logros que ha significado la promulgación de la Ley 70 de 1993, o Ley de Comunidades Negras de Colombia, mediante la cual el Estado colombiano reconoce a las

---

245 Juliana Arbeláez y Paulina Vélez, “La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena” (Monografía para optar al título de abogado, Universidad EAFIT, 2008), 1-124.

246 La Constitución Política de 1991 fue promulgada en la Gaceta Constitucional número 114/1991, de 04 de julio; es la carta magna de la República de Colombia y también se le conoce como la Constitución de los Derechos Humanos.

comunidades de ascendencia africana, constitutivas de Colombia, derechos diferenciales en términos sociales, políticos, territoriales, ambientales, étnicos, civiles, culturales y económicos.<sup>247</sup> En cuanto a la educación, se promueve el derecho de las comunidades afrocolombianas a tener acceso a una educación fundamentada en sus culturas y contextos sociales, comprometiéndose el Estado a impulsar la incorporación de las culturas e historias afrodescendientes en el sistema educativo nacional. Igualmente se destaca el reconocimiento y la protección de la diversidad étnico-cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman lo plural de la nacionalidad colombiana (art. 3); el hecho de que el MEN formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras, y creará una comisión pedagógica que asesore dicha política con representantes de estas comunidades (art. 4); y el que el Estado colombiano garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etno-culturales, de tal forma que en cada uno de los niveles educativos los currículos se adapten a esta disposición (art. 32).

Otros referentes de la etnoeducación en Colombia que merecen destacarse son:

- 1) Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación,<sup>248</sup> en el capítulo III (Educación para grupos étnicos), expone como etnoeducación aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad, que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Así mismo, enuncia que esta educación debe ser contextualizada dentro del proceso produc-

---

<sup>247</sup> Ley 70/1993, de 27 de agosto, por medio de la cual se reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio. Específicamente, el artículo 66 establece la circunscripción especial para elegir dos miembros de las comunidades negras del país, asegurando así su participación en la Cámara de Representantes.

<sup>248</sup> Ley 115/1994, de 08 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación.

tivo, social y cultural, con el debido respeto de/a sus creencias y tradiciones.

- 2) En el artículo 56 del capítulo V de esta misma ley es consignado:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en esta ley, teniendo los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Su finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.<sup>249</sup>

- 3) En 1995, el MEN promulgó el Decreto 804, por el cual:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios o autóctonos.<sup>250</sup>

Posteriormente, con el Decreto 2249 de 1995 se creó la Comisión Pedagógica Nacional y Departamental Afrocolombiana,<sup>251</sup> la cual tiene como objetivos, entre otros: asesorar en la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación; brindar asesoría y seguimiento a las políticas educativas para las comunidades afrocolombianas; asesorar a las comunidades en la elaboración de propuestas de creación de instituciones educativas y medios de comunicación propios; acompañar la formulación del diseño de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

---

249 Ibid.

250 Decreto 804/1995, de 18 de mayo, por el cual se reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos.

251 Decreto 2249/1995, de 22 de diciembre, por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras.



- 4) El Decreto 1122 de 1998,<sup>252</sup> por el cual se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de obligatorio cumplimiento en la educación preescolar y secundaria, y se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad, a celebrar el 21 de mayo, fecha que coincide con la firma de la abolición legal de la esclavitud en Colombia por el entonces presidente José Hilario López en 1851, acto refrendado por medio de la Ley 725.<sup>253</sup>
  
- 5) La estructuración del Plan Decenal de Educación 1996-2005<sup>254</sup> estableció como una de sus razones de ser y entre sus objetivos:

Afirmar la unidad e identidad nacional dentro de la diversidad cultural, bajo los siguientes lineamientos:

a. Educar en el respeto a la igualdad y dignidad de todos los pueblos y culturas que convergen en el país teniendo en cuenta la libertad en la búsqueda del conocimiento y la expresión artística; fomentar la difusión, investigación y desarrollo de los valores culturales de la nación; y hacer que la educación sirva de protección del patrimonio cultural como eje de la identidad nacional.<sup>255</sup>

### *La etnoeducación en Barranquilla*

La ciudad de Barranquilla, conocida como La Puerta de Oro de Colombia, oficialmente elevada a Distrito Especial, Industrial y Por-

---

252 Decreto 1122/1998, de 18 de junio, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

253 Ley 725/2001, de 27 de diciembre, por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad.

254 Ministerio de Educación Nacional, “Plan Decenal de Educación 1996-2005”, Bogotá: MEN, 1996. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf)

255 *Ibid.*, 9.

tuario,<sup>256</sup> es la capital del departamento del Atlántico, Colombia; está ubicada sobre la margen occidental del río Magdalena a 7.5 km de su desembocadura en el mar Caribe.

En el Distrito, la red de colegios que enseñan afrocolombianidad en el área de ciencias sociales está compuesta por 18 colegios (Paulino Salgado, Hilda de Muñoz, Denis Herrera de Villa, IED El Pueblo, La Libertad, Centro Cultural de las Malvinas, Concentración Educativa Cevillar, Lestonnac, Jorge Robledo Ortiz, IED Carlos Meisel, Inmaculada Concepción de Santo Domingo, Betsabé Espinosa, Santo Domingo, La Esmeralda, Costa Caribe, La Salle, Pies Descalzos, IED El Valle), donde aproximadamente unos 15 mil estudiantes se benefician de la enseñanza de la Cátedra.

Por otra parte, en Barranquilla se realizó, en mayo de 2011, el I Foro Etnoeducativo: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Herramienta para el Desarrollo de una Política Educativa, con el apoyo de la Secretaría de Educación de Barranquilla.<sup>257</sup> Se presentaron ponencias académicas y se dio curso a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), lo cual evidencia la transmisión de la cultura negra, palenquera y raizal en las nuevas generaciones, quienes día a día aprenden con entusiasmo el vivir y sentir afrocolombiano.

Para fortalecer la Cátedra y hacer una retroalimentación de los avances y logros obtenidos, el distrito de Barranquilla a través de la Secretaría de Educación realizó el II Foro Etnoeducativo: Hacia la

---

256 Acto Legislativo 1/1993, de 17 de agosto, por medio del cual se erige a la ciudad de Barranquilla, capital del departamento del Atlántico, en Distrito Especial, Industrial y Portuario. Diario Oficial no. 40995. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1825348>

257 Secretaría de Educación de Barranquilla (SEB), “Exitoso foro etnoeducativo: Escuelas oficiales del Distrito implementarán Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, Alcaldía de Barranquilla, <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/exitoso-foro-etnoeducativo-escuelas-oficiales-del-distrito-implementaran-catedra-de-estudios-afrocolombianos> (Consultado el 15/08/19).

construcción de la Escuela Pública Multicultural en Barranquilla,<sup>258</sup> uno de cuyos objetivos en esta ocasión se orientó a conformar redes que conlleven al fortalecimiento y la visibilidad de la CEA en el distrito; hoy, Barranquilla es ejemplo a nivel nacional en su modelo de educación y queremos seguir apostándole a una educación de calidad. Como antesala al II Foro Etnoeducativo fueron realizadas diversas actividades previas, entre las cuales se mencionan las jornadas de formación a docentes y estudiantes para que sean *multiplicadores* en las escuelas, así como la *ruta etnoeducativa*, actividad que permitió conocer políticas y estrategias utilizados por grupos afrocolombianos en otros sectores de la región.

Dándole continuidad al diálogo etnoeducativo, el 19 de noviembre de 2013 se realizó el III Foro Etnoeducativo, con un énfasis conceptual y experiencial sobre “Afrocolombianismo en el Bicentenario de Barranquilla”, en el cual participaron docentes y directivos de las 152 instituciones educativas de Barranquilla. En este escenario:

El secretario de educación, José Carlos Herrera, destacó que el foro es una reafirmación de las políticas de gobierno de la alcaldesa Elsa Noguera, de ser incluyente y modelo nacional de etnoeducación en los colegios públicos. ‘Los docentes desarrollarán un proceso que permite el fortalecimiento de las herramientas pedagógicas para el trabajo de cátedra de Estudios Afrocolombianos, siguiendo los lineamientos establecidos.’

(...) El colegio Paulino Salgado ‘Batata’ es el principal referente en Barranquilla de la enseñanza etnoeducativa y sus docentes mostraron cómo desde la construcción y la enseñanza de la identidad, la música y las artes afro también se pueden generar espacios de convivencia y disminuir el ‘matoneo’ entre los jóvenes.

El foro tuvo la exposición de Daniel Garcés, catedrático de la Universidad del Cauca y asesor en los estándares curriculares afrocolombianos

---

258 SEB, “Segundo Foro Etnoeducativo en Barranquilla”, Alcaldía de Barranquilla, <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/segundo-foro-etnoeducativo-en-barranquilla> (Consultado el 15/08/19).

ante el Ministerio de Educación, y del profesor de la Universidad del Atlántico, investigador e historiador, Dolcey Romero.<sup>259</sup>

Debe reconocerse el sostenido y continuo esfuerzo por socializar y visibilizar el diálogo sobre la etnoeducación en esta ciudad; en tal sentido, el IV Foro Etnoeducativo “Barranquilla Incluyente y Equitativa”, convocado por la Secretaría de Educación Distrital,<sup>260</sup> se realizó el 18 de noviembre de 2016, y en el mismo fue socializada la Política Pública Etnoeducativa Distrital, aprobada mediante Acuerdo 0031 de diciembre 20 de 2013.

La quinta edición distrital del diálogo etnoeducativo “Saberes y prácticas pedagógicas”<sup>261</sup>, que es aquello en lo que se ha convertido el Foro:

[...] se realizó en el marco de las acciones significativas que desarrolla el Distrito en aras de fortalecer la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las IED, para la construcción de la identidad, recuperación de la memoria colectiva y la generación de espacios de sana convivencia que conlleven a la paz y respeto a los derechos humanos.

(...) la Secretaría Distrital de Educación le apuesta a la construcción de estrategias pedagógicas interculturales enfocadas en la visibilización de los aportes hechos por la población afrocolombiana, a la construcción de la identidad nacional y el empoderamiento de nuevos

---

259 SEB, “III Foro Etnoeducativo analizó la educación afro en Barranquilla”, Alcaldía de Barranquilla, <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/iii-foro-etnoeducativo-analiza-la-educacion-afro-en-barranquilla> (Consultado el 15/08/19).

260 SEB, “Invitación al IV Foro Etnoeducativo distrital: Barranquilla incluyente y equitativa”, Alcaldía de Barranquilla, <http://educa.barranquilla.edu.co/index.php/2014-01-28-00-53-15/noticias/516-83-ninos-en-condicion-de-discapacidad-reciben-beneficios-del-programa-primera-infancia> (Consultado el 17/08/19).

261 SEB, “Con éxito se cumplió el V Foro Etnoeducativo Distrital ‘Saberes y Prácticas Pedagógicas’”, Alcaldía de Barranquilla, <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/con-exito-se-cumple-el-v-foro-etnoeducativo-distrital-saberes-y-practicas-pedagogicas> (Consultado el 17/08/19).

liderazgos en los niños y jóvenes afrodescendientes en el contexto educativo en la Capital de Vida.

La instalación y apertura del evento estuvo a cargo de la secretaria de Educación Distrital, Bibiana Rincón Luque, quien manifestó su compromiso de fortalecer la política pública afrodescendiente, brindando espacios de diálogo intercultural, con el fin de mejorar el acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa de todos los grupos étnicos. Rincón afirmó: ‘Hoy son más de 30 las instituciones educativas focalizadas en el programa de etnoeducación, más de 40.000 estudiantes beneficiados, de los cuales más de 2600 se reconocen como afrodescendientes y 80 maestros etnoeducadores; es por esto que este foro se convierte en el medio por el cual se canalizan las contribuciones de las IED para el empoderamiento de los procesos pedagógicos, innovadores, que posibilitan el reconocimiento del ser afrocolombiano.’

Para Denny Lloreda Gracia, coordinadora del Foro y miembro del equipo de Calidad Educativa de la Secretaría, parte del éxito del foro se debe a la participación de la comunidad de nuestras instituciones educativas, a través de expositores como Pedro Navarro Cassiani, rector de la Institución Educativa Técnica de Pasacaballo (Bolívar), quien brindó la conferencia ‘La Etnoeducación y la Cátedra Afrocolombiana’ dentro de la política educativa para grupos étnicos, motivando a los asistentes a seguir trabajando por la identidad de la población afrocolombiana.

En el marco de la programación, estudiantes de las IED Jesús Misericordioso, Hilda Muñoz y Paulino Salgado Batata presentaron danzas y poesías que identifican a esta comunidad con la finalidad de seguir fortaleciendo el legado cultural afrocolombiano.<sup>262</sup>

### *Universidad Metropolitana: educación, salud e innovación*

La Universidad Metropolitana fue constituida el 16 de noviembre de 1973, fundada por Eduardo Acosta Bendek (Q.E.P.D.), Alfonso Acosta Bendek (Q.E.P.D.), Diego Núñez Blanco (Q.E.P.D.), Alberto Gieseken Roncallo (Q.E.P.D.), la Fundación Acosta Bendek y

---

262 Ibid.

la Arquidiócesis de Barranquilla. El 30 de enero de 1974, la Junta Directiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), previo estudio de la documentación sometida a su consideración, solicitó al Ministerio de Justicia, a través el Acuerdo 16 del mismo año, conceder a la Corporación Metropolitana para la Educación Superior (su primera denominación) su personería jurídica, otorgada mediante la Resolución 1052 del 25 de febrero de 1974,<sup>263</sup> del Ministerio de Justicia. El Dr. Gabriel Acosta Bendek fue el primer rector y posteriormente lo fue el Dr. Eduardo Acosta Bendek (quien la dirigió por más de 35 años, siendo sobre todo reconocido por sus investigaciones sobre el llanto del feto dentro del útero); en la actualidad se encuentra dirigida por el Dr. Alberto Acosta Pérez como alto consejero de la Rectoría y el Dr. Juan José Acosta Ossio como rector.

Cuenta esta universidad privada en la región Caribe colombiana con once programas de pregrado en ciencias de la salud (Medicina, Odontología, Fisioterapia, Fonoaudiología, Bacteriología, Enfermería, Terapia Ocupacional, Nutrición y Dietética, Optometría, Trabajo Social y Psicología), así como con igual número de programas de posgrado, a nivel de especializaciones y maestrías (entre las que se encuentran las de educación), con proyectos en construcción de doctorados en las áreas de educación y salud.

---

<sup>263</sup> Cumplidos los tiempos reglamentarios y la documentación requerida, se recibió la visita evaluadora del ICFES, concediendo los actos administrativos mediante los cuales se aprobaron los siguientes programas: Bacteriología (Acuerdo No. 145 del 15 de octubre de 1979), Nutrición y Dietética (Acuerdo No. 146 del 16 de octubre de 1979), Trabajo Social (Acuerdo No. 166 del 23 de enero de 1979), Filosofía y Letras (Acuerdo No. 165 del 23 de enero de 1979), Enfermería (Acuerdo No. 164 del 23 de enero de 1979), Psicología (Acuerdo No. 174 del 30 de septiembre de 1980), Medicina (Acuerdo No. 064 del 10 de marzo de 1981), Odontología (Acuerdo No. 265 del 22 de septiembre de 1981) y Fisioterapia (Acuerdo No. 265 del 22 de septiembre de 1981). Universidad Metropolitana de Barranquilla, *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, Barranquilla, 2017, 5.

La Universidad también cuenta con la FHUM (Fundación Hospital Universitario Metropolitano), uno de los hospitales-escuela más completos y modernos de la región norte del país, en donde la docencia-asistencia y la investigación con gran apropiación e impacto social constituyen valiosos activos en la educación superior en salud en esta parte de Colombia.

En esta universidad destaca su proyecto educativo, basado en la *pedagogía interaccional y dialógica*, que utiliza el conocimiento como catalizador del aprendizaje, y este como promotor de la estructura cognitiva del estudiantado, constituyéndose en instrumento fundamental y estimulador de los procesos de transformación del quehacer educativo, lo cual conduce a la formación de profesionales creativos, investigativos y reflexivos, en donde el profesor se convierte en orientador de dicho aprendizaje.

A partir del 17 de junio de 1980 asumió como rector de la Universidad el Dr. Eduardo Acosta Bendek y, en cumplimiento de lo establecido en el Decreto 080 de 1980, la institución presentó la documentación necesaria al Ministerio de Educación Nacional, la cual fue sometida a consideración del ICFES, quien aprobó, el 2 de diciembre de 1982, la reforma de estatutos de la Corporación y el cambio de su razón social de Corporación Metropolitana para la Educación Superior, que en adelante pasaría a denominarse Corporación Universitaria Metropolitana. Bajo la dirección del Dr. Eduardo Acosta Bendek, rector y representante legal, se solicitó al Ministerio de Educación Nacional, por intermedio del ICFES, el reconocimiento institucional como *universidad*, el cual le fue otorgado mediante la Resolución 08687 del 24 de julio de 1987.<sup>264</sup>

En su *Misión*,<sup>265</sup> la Universidad Metropolitana explicita que:

---

264 Ibid., 5-6.

265 Ibid., 7.

[...] es una institución de educación superior dedicada a la formación de profesionales integrales, con el apoyo de la investigación, la innovación y el desarrollo tecnológico, en áreas de la salud, la educación, las ciencias sociales y humanas y las ciencias básicas con una pedagogía dialógica que promueve el aprendizaje basado en problemas, la interdisciplinariedad y la flexibilidad; comprometida con la búsqueda permanente de la excelencia, el mejoramiento continuo, la aplicación del conocimiento al servicio de la sociedad y el desarrollo humano sostenible a nivel local, regional, nacional e internacional.

Entre algunas de sus políticas estratégicas,<sup>266</sup> la Universidad promueve el desarrollo integral de la comunidad educativa, diseñando y ejecutando acciones dirigidas a la atención de las dimensiones del ser humano con un enfoque interdisciplinario, inclusivo, con reconocimiento y atención a la diversidad y al medio ambiente, con programas de intervención interna y externa, orientados a la excelencia y a la responsabilidad social universitaria.

Es en este *ethos* universitario, escenario de la educación superior (o terciaria, como ahora suelen denominar algunos autores a este ciclo educativo), en el cual se contacta e investiga, para construir la historia de vida, a la maestra (profesora e investigadora) Margarita Filott Támara.

### *Glosas metodológicas*

El objetivo general del macroproyecto internacional, interinstitucional e interdisciplinario en que se fundamenta este texto, es analizar y comparar las experiencias investigativas y formativas que han surgido en la ejecución del proyecto marco Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Jamaica, Guinea Ecuatorial, Jamaica, Siglo xx a XXI, con el fin de analizar los imaginarios culturales indígenas y afro en las maestras, a

---

266 Ibid., 9-10.



través de sus historias de vida y el desempeño docente correlacionado con los proyectos educativos del ámbito escolar, así como en las transformaciones de contexto sociocultural, para establecer en qué forma las tradiciones culturales se mantienen vigentes en el currículo con los proyectos educativos, desde la identidad como naciones multiculturales, en Colombia, Brasil, Cuba, Guatemala, Venezuela, Jamaica y Guinea Ecuatorial en los siglos xx y xxi.

Como objetivos específicos para orientar la elaboración de este documento, se desglosan:

- a) Analizar sobre las diferentes maneras, los modos y las metodologías de hacer investigación en las historias de vida para construir un paradigma teórico sobre las mismas.
- b) Visibilizar y dar a conocer los resultados de las investigaciones que se han construido con las historias de vida de las maestras para incidir en la escuela situada.
- c) Incentivar y fomentar la investigación de recuperación de la memoria histórica de las maestras entre los estudiantes de pregrado, docentes y jóvenes investigadores, para impactar en los contextos socioculturales a través de la recuperación de tradiciones culturales.

El macroproyecto se inscribe en el paradigma fenomenológico-comprensivo, con un tipo de investigación cualitativa basada en el método de investigación de las historias de vida, e instrumentos investigativos tales como la entrevista semiestructurada, los diarios de campo, la observación participante, la autobiografía, la biografía y la prosopografía, los cuales permiten ubicarse y dialogar contextualmente con el sujeto participante de la investigación y sus contextos vitales, así como con sus estudiantes, sus colegas, sus docentes y referentes pedagógicos, los miembros de su familia y amistades, entre otros, y el aporte familiar a su ámbito vital, en el momento histó-

rico-educativo que le es propio.<sup>267</sup> Considerar y valorar el aspecto étnico (o *racial*, para muchos autores aún) connota varias categorías, entre estas: lo político, lo cultural, lo territorial, lo intercultural e identitario en torno a la pertenencia, la auto y alopercepción relacionadas con las etnias. En la lectura de la afrodescendencia, resulta valioso e importante rastrear y hurgar en las raíces de la presencia histórica, así como en la negación estructural de la vigencia y persistencia del aspecto étnico; importa entonces, tanto la lectura del pasado en el presente, como la visibilización de las correspondencias en la geopolítica racializada y, en extensivo, en la educación primaria, secundaria y terciaria (superior y universitaria).

### *Glosas familiares y educativas*

La maestra Filott,<sup>268</sup> una hermosa y expresiva mujer negra, quien se autoidentifica como tal (cediendo terreno a una *vanidad*, al alisarse su cabello), es la segunda de siete hermanos, profesional universitaria, hija mayor (50 años) de la unión libre de su padre (Q.E.P.D.) y su madre, de la cual también tiene un hermano varón de 49 años, con

---

267 Tanto el objetivo general como los específicos se han asumido y contextualizado al tenor del macroproyecto, en el que se integran y establecen alianza académico-investigativa, previa firma de convenio entre las partes, los grupos de investigación: Hisula (Historia y prospectiva de la universidad latinoamericana) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC/Tunja) y Edusar (Educación, salud y rehabilitación) de la Universidad Metropolitana (Barranquilla), que fundamentan la elaboración del presente producto científico y editorial.

268 Según cuenta la maestra Filott Támara, poco se ha investigado sobre el origen o procedencia de su apellido. Manifiesta que hay dos *ramas*, unas personas que lo escriben con una sola 't' al final, y otros con 'tt'; al parecer, cuenta, esto está relacionado con la diferenciación de aspectos relativos a la posición social y económica de cada rama (los pobres con 'tt', expresa). Cree haber escuchado que sus ascendientes paternos son de filiación francesa, en donde alguno de los miembros masculinos migró al Caribe insular, y por posteriores corrientes migratorias, a través de Venezuela, ingresaron a Colombia (será material interesante para continuar investigando). Agradecimientos infinitos de los autores, a la bacterióloga y maestra Margarita Filott Támara, por su receptividad con esta investigación y por su disposición con las entrevistas realizadas hasta el momento.

bachillerato incompleto. Su padre tuvo dos uniones libres más: de la primera nació un hermano mayor, de 52 años y primaria completa, y de la otra unión libre de su padre nacieron tres hijos: un hermano de 47 años, administrador de empresas, una hermana de 46, con formación educativa a nivel técnico, y un hermano de 40, del cual no conoce su nivel de estudios. Por otra parte, su madre tuvo otra unión libre, de la cual nació un hermano, también de 40 años, con bachillerato completo.

Sus abuelos paternos (Francisco Filott, Q.E.P.D., y Visitación Barrios) migraron hace más de cinco décadas a Venezuela; especial valoración afectuosa, familiar y como figura de mujer tiene su abuela paterna Visitación (quien murió a los 72 años). Con sus padres, Francisco Filott hijo (segundo hijo y primer varón) y Amparo Támara (oriunda de Sincelejo, Sucre, en las sabanas norteñas de Colombia), vivió hasta los 10 años; solo hasta hace quince años volvió a ‘conocer’ a su mamá.

La maestra Margarita Filott se autopercibe e identifica sintónicamente como una persona y mujer afrodescendiente, de fuerte influencia en ello por el lado paterno. En este apartado se extraen algunas narraciones, transcritas a partir de horas de grabación, referidas a la abuela paterna.

### *Visitación*<sup>269</sup>

**MS.** ¿Entonces te quedaste sola con tu abuelita?

**MFT.** Me quede sola con mi abuelita...

---

269 Entrevistada: MFT: Margarita Filott Támara (Bacterióloga y maestra afrodescendiente en la Universidad Metropolitana), entrevista por E-MS: Entrevistadora, Marta Silva Pertuz (Psicóloga, Psicóloga, PhD en Ciencias de la Educación, profesora titular, investigadora asociada en pre y post grado. Universidad Metropolitana de Barranquilla), 16/06/ 2017.

Mi abuela era una mujer magnífica muy hábil, colaboradora, dura, porque era una mujer muy dura, muy recta en sus cosas, ella no admitía que uno se torciera, no, ella siempre esperaba que uno fuera muy recto y muy ubicado en su andar; pero de pronto, dentro de eso mismo como la veía yo, era muy dulce, pero tampoco era esa persona que tú la veías muy tierna, muy dulce, muy cariñosa, no, ella no era esa mujer, pero cuando ella quería se notaba, y era una de las cosas que de pronto siempre, como les decía la vez anterior, sentía cierto resentimiento de parte de otras personas porque decían que ella me prefería a mí. Mis hermanos siempre decían que era yo, que para mí era todo y así, esas cosas siempre, aparte de a uno alegrarla, lo movían a uno, lo mueven, pero era recta, muy recta, muy dada con las personas; todo el mundo la quería a ella.

Otro apartado referente a su abuelo Francisco:

**MS:** ¿Qué nexos o relación tenías con el abuelo Filott?

**MFT:** Bueno, aparecía y se iba, yo de niña siempre lo veía, ¿eh?, siempre estaba él ahí, de pronto se iba para María La Baja, municipio de Bolívar, después volvía, tenía una *rocita* ahí en Campo de La Cruz (Atlántico) y también se iba para allá; eran más frecuentes las idas y las venidas y, por lo tanto, yo estaba con mi abuela siempre, mi abuela me quería a mí mucho. Yo recuerdo una de las cosas de mi abuelo, y es que él siempre decía que como mi abuela me enseñó a mí a lavar, a hacer de todo (ella desde *pelaita* me ponía a hacer todo, a lavar, primero la ropa interior mía, después la ropa de color mía, después la ropa blanca; ya después no era la mía sino la de todo el mundo, y así era con la lavada y con la planchada), entonces, mi abuelo decía que mujer que sabía planchar era yo, que él me podía poner a mí a cualquier hora a una de esas planchadoras profesionales que yo les ganaba [...]

La maestra Filott evoca nuevamente a la abuela Visitación:

[...] volviendo a mi abuela Visitación, entre todo el sacrificio ella nunca fue sometida, ¿por qué?, porque ella siempre buscaba la manera de sostenerse, ella era la que sostenía la casa, cuando mi abuelo se iba, no le importaba si comieron o no comieron, cómo hacen para estudiar,

no, nada, yo me acuerdo tanto que mi abuela tenía una venta de fritos y yo antes de irme para el colegio en la primaria tenía que salir a vender los fritos a las 6 am, iba con mi ollita de fritos, vendía mis fritos y después cuando regresaba desayunaba y me iba para mi colegio; en cierta forma trabajaba antes de salir del colegio, eso estando yo en primaria. Ya en bachillerato estaba mi tía estaba estudiando en Bogotá, medicina, en la Universidad Nacional; ya cuando mi tía empezó a ser productiva se vio como un apoyo económico fundamental allá en la casa, entonces yo pasé para bachillerato, estudié en un colegio, ehh, el Sofía Camargo de Lleras, que es el de los ladrillitos rojos. En ese tiempo había muchas huelgas, entonces se atrasaba uno; yo hice primero y segundo, entonces mi tía dijo que eso no podía pasar, 'que Margarita necesitaba estar más frecuentemente en el colegio, si no va coger un mal camino, hay que cambiarla de colegio, vamos a cambiar de colegio a Margarita', entonces mi abuela dijo: 'que no vaya a ser un colegio público porque entonces es lo mismo, porque todos los colegios públicos son iguales', entonces que para el Colegio Militar Acolsure (Asociación Colombiana de Suboficiales en Retiro)... 'no, que eso es un colegio muy caro'... no importa, Margarita para el colegio militar.

[...] ¿Mi 'experiencia' en el colegio militar? Ay, excelente, pienso que le enseña a uno a ser líder. Yo ahí aprendí a ser líder, aprendí también a saber y tener que obedecer, y a tener un rol de mando: yo fui abanderada, eso es un reconocimiento que le dan a uno por desempeño académico y por la parte militar y todo eso, entonces la vida le enseña a uno disciplina.

Acerca de su formación universitaria, MFT manifiesta:

**MS.** ¿Cómo fue el ingreso a la universidad?

**MFT.** Gracias a Dios sucedió; mi tía, cuando terminé mi bachillerato en 1985, pues nos reunió, reunión familiar, a ver qué decía Margarita... '¿Margarita qué quiere estudiar?', 'Yo quiero estudiar bacteriología...'; entonces dijeron que esa era una carrera muy costosa, que tenía que mirar otra, que no la había en ninguna universidad pública; entonces mi tía (cuyo apellido escribe con th al final, Filoth) dijo que, si eso era lo que yo quería, eso iba a estudiar ...

**MS.** ¡Ahh!, ¿la tía le apoyó esa elección?

**MFT.** Ella no titubeó, no dijo ninguna otra opción; ella dijo que si eso yo quería, entonces eso yo estudiaba.

**MS.** ¿Y cómo resolvió esa situación financiera (para ingresar a estudiar bacteriología en la UniMetropolitana de Barranquilla)?

**MFT.** Gracias a Dios encontré en mi camino (me los pone el Señor) dos angelitos, que fueron la Dra. Clara Vargas y la Dra. Ema de Guevara, profesora de micología (risas).

Referente a la realización del servicio rural que deben hacer los profesionales de la salud, la profesora Filott narra, entre otros aspectos, lo siguiente:

**E-MS.** ¿Y dónde hace el rural?

**MFT.** Por medio de mi tía, quien me dijo entonces que fuéramos a hablar con unos compañeros de allá que estudiaron con ella medicina en la Universidad Nacional en Bogotá, quienes además trabajaron allá con el gobernador del Magdalena, eran muy amigos de este; ella mandó mi hoja de vida, allá en el Magdalena, ella habló, hablaron, y enseguida tenía mi rural en El Difícil, Magdalena. Entonces me fui para allá; cuando yo me iba para El Difícil hablé con la Dra. Ema, la Dra. Clara y con la Dra. Adelita, les dije que yo me iba para allá, ellas me dijeron que si necesitaba algo, les dije que no, que estaba bien, y ellas me contestaron que era una etapa que tenía que ‘quemar’, y que cuando yo viniera, las puertas estaban abiertas...

[...] Ya tenías referencias, la llegada fue como quien dice, fácil. Había una señora que se encargaba del hospedaje de todas las personas que llegaban allá a hacer el rural, la señora Sonia de Busne. Allá me bajé, con la trabajadora social de allá empecé a hacer relaciones, siempre he tenido más afinidad en hacer amistad con los varones y eso, todos los hombres de allá los tenía *embolsillados* (allá, en mi bolsillo); y entonces teníamos las salidas de ‘vamos a tal parte’, ‘listo, vámonos’, yo iba con ellos y la trabajadora social, ella era así muy tranquilita y yo le decía que vamos para tal parte con los pelaos, con el personal, con el médico, en ese momento, llegamos los médicos y las bacteriólogas...

Una vez culmina su rural, MFT se traslada a Barranquilla, donde esta profesional y maestra afrodescendiente se incorporará a otra fase de

su vida laboral-institucional-social, desde la docencia en ciencias básicas, y posteriormente desde otros escenarios investigativos y de gran beneficio social.

La profesora Filott Támara está casada con Homero Vásquez, administrador de empresas, y tienen dos hijos varones: Christian Camilo (18 años) y Joseph (15). Otro aspecto para destacar en su formación y nivel educativo es que la maestra realizó una maestría en microbiología:

[...] no me quiero quedar aquí, quiero como persona, como profesional, buscar nuevos horizontes, como también mejor ámbito salarial, eso por un lado, y por otro lado sacar adelante a mis hijos y continuar realizando una fuerte labor social desde mi profesión.

Su labor pedagógica, de énfasis institucional universitaria, tiene un fuerte componente de aporte social.

### *Glosas sobre la práctica pedagógica*

Margarita Filott Támara cuenta a la fecha con 50 años, de los cuales lleva más de 25 con experiencia en la labor docente en la educación superior, particularmente de la Universidad Metropolitana, donde se formó (y actualiza constantemente) como bacterióloga. Lo anterior haciendo eco a lo dicho por su abuela y su tía, quienes le inculcaron: “El estudio... la persona siempre tiene que superarse, la mujer tiene que superarse, porque usted no va a ser una mantenida, nunca sabe con qué se va a encontrar y después no tiene con qué defenderse” (frase de su abuela, justamente aquella que en silencio se guardaba todo; para Margarita: “pienso que de pronto eso era un reflejo de ella, de lo que de pronto muy en el fondo ella vivía”).

**MFT.** Yo elegí bacteriología porque a mí me gustó siempre, yo desde que estaba en 9º o 10º veía microscopios, me gustaba, me gusta, y

fue pasando el tiempo, y tanto es así que en el anuario, en el mosaico (que ya ni existe porque eso se perdió), que para hacer algo diferente le escribían el nombre de uno en la parte de arriba, y en la parte de abajo le colocaban lo que uno quería hacer, cómo se proyectaba uno, entonces puse que quería ser bacterióloga.

[...] al iniciarse 1987 (cuando por fin se pudo concretar el apoyo financiero por parte de mi tía), lo que sí me dijo ella fue: 'Si usted va a estudiar bacteriología, yo le voy a pagar su primer semestre, pero inmediatamente usted entre va haciendo las vueltas para un crédito con el Icetex,' entonces yo le dije que bueno, está bien, y empecé a hacer las vueltas del crédito con el Icetex; entonces le pregunté a ella que con cuál de las opciones de crédito, porque ella también estudió con crédito del Icetex, y ella me dijo que no escogiera el crédito a largo plazo, sino que escogiera un crédito a corto plazo, no el costo de la matrícula completa, sino que fuera mitad y mitad, porque ella me iba a asumir el 50% durante toda la carrera. Entonces ya desde el segundo semestre que me aprobaron a mí mi crédito, ella me pagaba la mitad de la matrícula y la otra mitad me la costeaba con el Icetex.

Lo laboral, la docencia y lo asistencial, desde la bacteriología, comienzan a activarse, según narra MFT:

Sí, ahí en el Hospital Universitario Metropolitano (HUM) dejé al salir muy buenas relaciones con la Dra. Acosta, quien era en ese tiempo la jefe del laboratorio, y cuando yo terminé la carrera, la Dr. Clara me dijo: 'Margarita, si quieres te vas para el laboratorio'; ellos (los del laboratorio en el HUM) tenían un laboratorio privado, 'allá trabaja medio tiempo', yo dije: 'Listo, Dra.', y me fui a trabajar con ellos allá. Lo que me iban pagando lo iba abonando al crédito con la Universidad; así duré como seis meses allá, y luego de este tiempo, estando allá, me dice la Dra. Clara: 'Margarita, allá en el laboratorio escuché que necesitan una persona profesional que haga vacaciones, en la Universidad Metropolitana, para el hospital, en la noche, ¿tú te le mides?', yo le dije: '¡Claro que sí!', y me dijo: 'Bueno, tráeme tu hoja de vida'; yo le dije: 'Pero yo no le puedo traer la hoja de vida con el acta de grado, porque la Universidad no me ha logrado graduar todavía porque no he pagado todo cuanto debo', y me dijo: 'Déjame hablar sobre ello, para ver qué se puede hacer'. Habló con la Dra. Bellita y esta persona



dijo que no había problema, porque como ya ellos me conocían, que llevara la hoja de vida y el acta de grado después.

Así, les entregué mi hoja de vida (finalizando el año 1991 terminé la carrera de bacteriología), y enseguida comencé a laborar hacia el año 1992. Todas las vacaciones, después que salían en la noche, entraba a laborar yo, y todo lo que salía en el día lo hacía; a la vez trabajaba allá en el otro laboratorio, el particular.

Me dijeron además: ‘Necesitan a una persona allá en la Universidad, en el Departamento de las Ciencias de la Salud, ¿quieres estar allá, quieres ir?’, yo dije: ‘Vamos a ver’. Hablé, me dijeron que sí, que cumplía con los requisitos, y listo, empecé, pero era una docencia indirecta, no es un trato directo con los estudiantes, pero empecé a ver algo como significativo allí. Bueno, pasó el tiempo y se presentó la oportunidad de un puesto en el programa de medicina, entré con un semestre, estaba yo embarazada en ese semestre que entré a dar clases con estudiantes de medicina, un susto, ciento y pico de estudiantes, primer semestre (...) yo recuerdo que ese día no dormí, tuve dolor de barriga, iba al baño dos y tres veces, me acuerdo que llamé a Darena Orozco como a las 5 de la mañana, no la llamé antes por pena: ‘¡Ay, Darena, yo tengo miedo!’; ‘¡Qué vas a tener miedo, si tú eres una persona capaz, una persona mejor preparada no la hay!’; ella siempre dando esa fuerza...

**MS.** ¿Darena es bacterióloga también?

**MFT.** Darena trabajó aquí durante mucho tiempo, ella me dio ese apoyo moral durante ese tiempo, ella es de las que sabe todo lo que sabe, sabe que ella sabe. Mi primera clase con medicina la superé, y ahí empecé yo: esto es un reto grande; después, con nutrición eran como seis o siete estudiantes, porque en ese tiempo era un programa pequeño, y bueno, con ese fue menos traumático por el número de estudiantes. También superé ese primer semestre, y luego llegó la persona a la que estaba haciéndole la licencia, terminé ese período y entregué; pasó el tiempo y quedé como docente con el programa de bacteriología. En sí, con la docencia hoy día yo siento que estos momentos son muy significativos, porque pienso en el impacto hacia la otra persona, en el hecho de saber cómo uno está creando, porque digo crear, porque uno moldea al estudiante, o sea, después de que tú sepas ser un buen moldeador, el estudiante se da, y esto no es fácil, porque de pronto somos de diferentes temperamentos, diferentes personas, y uno debe tratar de llegar a ellos, buscar la manera de que

ellos asuman la tarea de lo que ellos tienen y son capaces de dar; como hay otros que no parece que eso les importara, hay otros que sí, y así pienso en este punto, sin demeritar nada, pero le doy mucho más valor a esta experiencia de la docencia que a la parte donde estaría yo metida allá en un laboratorio.

...

**GSM.**<sup>270</sup> Si yo les pregunto a los estudiantes sobre la profesora Margarita, ¿qué crees que dirían?

**MFT.** ¿Qué dirían?, pueden decir los estudiantes (de medicina, nutrición y dietética, bacteriología) que la docente Margarita... '¡Uy, no!, más *intensa*', como de pronto te pueden decir: 'No, muy agradable'; te pueden decir también: 'Es muy buena docente', ¿ehh?... no me considero mala, porque uno les pregunta y, por ejemplo, tengo unos estudiantes que la asignatura que desarrollo la han perdido dos veces, y hubo una que la perdió tres veces conmigo; por haber perdido dos y tres veces conmigo, se puede pensar que esas personas podrían tener resentimiento con uno, y no es así, porque es que les digo que ellos son capaces de grandes cosas, pero tienen que proponérselo; yo me exijo para darles a ellos clases, y de la misma manera en que yo doy, exijo.

Otra experiencia es la que se vive desde el Grupo Caribe de Investigación (UniMetropolitana), investigando sobre enfermedades infecciosas, sobre las parasitosis, especialmente las gastrointestinales, en ambientes tropicales como el del Caribe, así como la labor preventiva de estas, en especial en el departamento peninsular de La Guajira.

---

270 Entrevistada: MFT: Margarita Filott Támara (Bacterióloga y maestra afrodescendiente del Caribe en la Universidad Metropolitana), entrevista por GSM: Guillermo Staaden Mejía (Psicólogo, docente en pre y posgrado. Universidad Metropolitana de Barranquilla), 30/06/2017.

## *Discusión*

La información plasmada en las líneas precedentes dialoga con lo consignado en la Ley 30 de 1992,<sup>271</sup> en su artículo 4°. Se aprecia especialmente en las narraciones familiares de la maestra Filott que su entorno sociopsicológico y cultural, las costumbres, tradiciones y valores aprendidos en el ámbito familiar y regional de esta profesional y maestra, han constituido la base de su formación personal, influyendo a su vez en su práctica pedagógica y en la actitud convocante a estudiantes universitarios en general, y a los afrodescendientes en particular. Acorde a lo vivido por la maestra Filott, coincidimos con lo expuesto por Carrillo<sup>272</sup> cuando declara que la etnoeducación es:

[...] un proceso a través del cual los miembros de un pueblo (grupo o comunidad) internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. La etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona.

Lo anterior queda ilustrado, con creces, en las narrativas realizadas por Margarita Filott Támara.

---

271 Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. En su artículo 4° expone:

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.

272 Luis Carrillo, "Curriculum y etnoeducación", *Luis Fernando*. <http://lufcac.blogspot.com.co/2015/04/entendida-la-etnoeducacion-como-un.html> (Consultado el 1/11/2017).

Dialogando con Elizabeth Castillo y José Caicedo, resulta valioso destacar los valores de autonomía y solidaridad que deben asumir los grupos étnicos en la formación y las prácticas pedagógicas; la obligación (a la vez que posibilidad) de planear e implementar creativamente diseños y reformas curriculares integradas, a la vez que acordes con sus características étnicas; la necesidad de participación comunitaria e institucional así como de democratización y socialización de los procesos de formación; el desarrollo de la identidad cultural de las y los estudiantes, la propia y de sus pueblos, a través de la preservación de sus valores.<sup>273</sup>

La presencia de indígenas y afrodescendientes en el ámbito de las universidades convencionales no es un hecho reciente; anteriormente a haber obtenido su reconocimiento político y jurídico como grupos étnicos en 1991, algunos pocos vivieron la experiencia en el contexto de la educación superior, sin que su diferencia o particularidad étnica fuera reconocida. La novedad tiene que ver con el tratamiento que este fenómeno adquiere en el ámbito del diseño de los lineamientos de política educativa, la formulación de programas y la producción de saber experto en educación superior, con enfoque de multiculturalidad, después de la década de los noventa. De acuerdo con los referenciados Castillo y Caicedo, hacia finales del siglo xx el asunto de la diversidad cultural y la educación cobró relevancia en muchos ámbitos de la vida universitaria colombiana.

Surgieron programas, grupos de investigación e incluso pregrados que promueven los debates en torno a los problemas de la interculturalidad, la diferencia cultural y la inclusión educativa de los universitarios indígenas y de comunidades negras, ahora reconocidos como ‘étnicos’.<sup>274</sup>

---

273 Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz, “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia docente a las educaciones étnicas”, *Nómadas*, no. 33, 2010: 109-127.

274 *Ibid.*

Estos ahora son percibidos desde la óptica de la multiculturalidad, adquiriendo, aparentemente, un estatus diferenciado al ser considerados sujetos sociales de reconocimiento especial en las instituciones de educación superior. Lo anterior no descarta tener en cuenta las posibilidades de riesgo o peligro:

Las universidades donde se han promovido políticas de inclusión y/o acciones afirmativas, no han logrado transformar sus lógicas administrativas, curriculares, de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos. Este último hecho refleja la paradoja entre la producción discursiva y la concreción de los discursos. El sentido de paradoja lo planteamos en la medida [en] que las universidades colombianas, tanto públicas como privadas, son las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad, pero en su interior la diversidad es prácticamente inexistente. Mientras más se enuncia, se estudia y se teoriza sobre la multiculturalidad, pareciera que más se afirma la monoculturalidad universitaria. Como reza el adagio popular, en casa de herrero, cuchillo de palo.<sup>275</sup>

Se escuchan diversas voces acerca de la discriminación negativa en la vida académica y laboral de muchas mujeres afrodescendientes, lo cual se ha mantenido durante un período de tiempo significativo en una interseccionalidad entre categorías susceptibles de discriminación dentro y fuera de la academia y la educación superior.

Lo anterior contrasta con la red solidaria de interlocuciones femeninas en el contexto familiar y profesional docente de la maestra universitaria y bacterióloga Margarita Filott, quien contó con el decidido apoyo de su ascendencia paterna, evidenciado en su abuela (no escolarizada) y su tía (formada como médica en la Universidad Nacional de Bogotá), quienes apoyaron de manera incondicional su formación educativa en primaria, bachillerato y universidad, de acuerdo con lo narrado por la misma maestra. Margarita mantiene

---

275 José Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo, "Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras", *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, no. 10, 2008: 87.

presente la impronta de la figura de Visitación, su abuela paterna, quien con hechos cotidianos impulsó a su nieta al estudio, en todo el ciclo educativo, hasta los estudios de maestría en microbiología, así como el de su tía paterna, quien viajó a Bogotá a formarse como profesional de la medicina, animando a Margarita a que “se prepare y estudie lo que le gusta”.

Similar solidaridad del género femenino se observa entre sus profesoras y jefas en el ámbito hospitalario y universitario. Es reiterado el apoyo de sus jefas, profesoras, supervisoras y compañeras de rural en El Difícil (Magdalena), lo cual evidencia aspectos de formación integral que la maestra Margarita promueve entre sus estudiantes, particularmente las mujeres.

Todo lo antes acotado queda complementado con su autopercepción y empoderamiento identitario como mujer, miembro de familia y profesional universitaria afrodescendiente, aspectos señalados particularmente en la vida y actuar profesional y docente de Margarita Filott Támara que han sido abordados de manera general por otros autores e investigadores.<sup>276</sup>

---

276 Gabriela Castellanos, “La categoría de género y la educación superior: Una mirada a América Latina desde Colombia”, *La Manzana de la Discordia*, no. 6, 2011: 25-40; Kimberlé Crenshaw, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Forum*, 1989: 139-167; Ochy Curiel, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, *Revista Nómadas*, no. 26, 2007: 92-101; Andrés García, “Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia”, en *Afro reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*, editado por: Claudia Mosquera Roseró-Labbe y Luis Claudio Barcelos, Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 2007, 661-689; María La Barbera, “El enfoque de la interseccionalidad: evolución, desafíos y perspectivas”, YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=rwTe96gUqYQ> (Consultado el 16-10-2017)]; Álvaro Mercado, “Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena”, *Clío América*, no. 15, 2014: 8-21; Doris Lamus, “Negras, palenqueras y afrocartageneras. Construyendo un lugar contra la exclusión y la discriminación”, *Reflexión Política*, no. 23, 2010: 152-166.

## Referencias bibliográficas

### *Libros y Artículos de revistas*

- » Castellanos, Gabriela, “La categoría de género y la educación superior: Una mirada a América Latina desde Colombia”, *La Manzana de la Discordia*, no. 6, 2011: 25-40.
- » Caicedo, José Antonio, y Elizabeth Castillo, “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”, *Cuadernos Interculturales*, no. 10, Valparaíso: Universidad de Valparaíso-Centro de Estudios Interculturales, 2008: 62-90.
- » Crenshaw, Kimberlé, “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Forum*, 1989: 139-167.
- » Curiel, Ochy, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, *Revista Nómadas*, no. 26, 2007: 92-101.
- » Estupiñán, Juan, “Afrocolombianos y el Censo 2005”, *Revista de la Información Básica ib. Revista Virtual*, vol. 1, Colombia, 2006: 56-69.
- » García, Andrés, “Políticas étnicas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia”, en *Afro reparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia, 2007, 661-689.
- » Lamus, Doris, “Negras, palenqueras y afrocartageneras. Construyendo un lugar contra la exclusión y la discriminación”, *Reflexión Política*, no. 23, 2010: 152-166.
- » Martínez Carazo, Piedad, Diana Lago de Vergara y Armando Buelvas Martínez, “Maestras afrodescendientes del Caribe colombiano: Un estudio de caso”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no. 27, 2016: 139-166.

- » Meneses Copete, Yeison, “Representaciones sociales, afrodescendencia y formación de maestros y maestras: la contestación y la acomodación”, *Revista Diálogo sobre Educación*, no. 15, 2017.
- » Mercado, Álvaro, “Políticas de acceso de la población vulnerable a la educación superior, una visión desde la experiencia de la Universidad del Magdalena”, *Clío América*, no. 15, Colombia, 2014: 8-21.
- » Mesa Nacional de Organizaciones Afrocolombianas, “Informe de la situación en derechos humanos de las mujeres afrocolombianas”. Colombia: Fondo para la Sociedad Civil Colombiana, 2013.
- » Ruiz Cabezas, Adiel, y Antonio Medina Rivilla, “Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos”, *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, Madrid, 2014: 6-29.

#### *Consultas de internet*

- » Arbeláez Jiménez, Juliana, y Paulina Vélez Posada, “La etnoeducación en Colombia, una mirada indígena”. Medellín: Universidad Eafit, 2008. [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana\\_ArbelaezJimenez\\_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Consultado: 7/10/2017)
- » Artunduaga, Luis Alberto, “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 13, Educación Bilingüe Intercultural, Organización de Estados Iberoamericanos, 2008. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.htm> (Consultado: 7/20/2017)
- » Castillo Guzmán, Elizabeth, y José Antonio Caicedo Ortiz, “Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia docente a las educaciones étnicas”, *Nómadas*, no. 33, Bogotá: Universidad Central de Colombia, 2010: 109-127. [www.scielo.org](http://www.scielo.org).



org.co/scielo.php?pid=S0121-75502016000100009&script=sci  
(Consultado: 29/10/2017)

- » Carrillo, Luis F., *Curriculum y etnoeducacion*, 2015. <http://lufcac.blogspot.com.co/2015/04/entendida-la-etnoeducacion-como-un.html> (Consultado: 1/11/2017)
- » Colombia aprende, “Día Nacional de la Afrocolombianidad”, Portal Colombia aprende. [https://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084_archivo_pdf.pdf) (Consultado 29/10/17)
- » Congreso de Colombia. Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion\\_politica\\_1991.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html) (Consultado: 30/10/17)
- » Congreso de Colombia, Ley 30 de 29 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial 40.700. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf) (Consultado: 30/10/17)
- » Congreso de Colombia, Ley 70 de 31 de agosto de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial 41.013. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0070\\_1993.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html) (Consultado: 30/10/17)
- » Congreso de Colombia, Ley 115 de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial 41.214. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html) . (Consultado: 30/10/17)
- » Congreso de Colombia, Ley 725 de 30 de diciembre de 2001, por la cual se establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad. Diario Oficial 44.662. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0725\\_2001.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0725_2001.html) (Consultado: 30/10/17)
- » Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Bogotá. [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf) (Consultado: 28/01/2019)

- » Gutiérrez, Ildefonso, “El comercio y mercado de negros esclavos en Cartagena de Indias (1533 - 1850)”, *Revista Quinto Centenario*, 12, Universidad Complutense de Madrid, 1987: 187-210. <https://revistas.ucm.es/index.php/QUCE/article/view/QUCE8787120187A> (Consultado: 29/01/2019)
- » La Barbera, María. “El enfoque de la interseccionalidad: evolución, desafíos y perspectivas”. YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=rwTe96gUqYQ> (Consultado el 16-10-2017)
- » Lago de Zota, Alejandrina, Carmen Lago de Fernández y Diana Lago de Vergara. “Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso Institución Educativa Antonia Santos”, *Revista Historia de la Educación*, Cartagena de Indias, 2012: 53-74. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890003.pdf> (Consultado: 7/10/2017)
- » Ministerio de Cultura, *Afrocolombianos, población con huellas de africanía*. Colombia, s.f. <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenteras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf> (Consultado: 28/01/2019)
- » Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 8 de febrero de 1994, o Ley General de Educación. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (Consultado 10/30/17)
- » Ministerio Educación Nacional, Decreto 804, de 18 de mayo de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial 41.853, 1995-1. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf) (Consultado 29/10/2017)
- » Ministerio Educación Nacional, Decreto 2249 de 1995, de 26 de diciembre de 1995, por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. Diario Oficial 42.163, 1995-2. <https://www.>

[mineduccion.gov.co/1621/articles-104263\\_archivo\\_pdf.pdf](http://mineduccion.gov.co/1621/articles-104263_archivo_pdf.pdf)  
(Consultado: 30/10/17)

- » Ministerio Educación Nacional, Plan Decenal de Educación 1996-2005, 1996. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85242.html> (Consultado: 30/10/17)
- » Ministerio Educación Nacional, Decreto 1122 de junio 18 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 43.325, 1998. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf) (Consultado: 30/10/17)
- » Ministerio de Educación Nacional, *Serie lineamientos curriculares - Cátedra Estudios Afrocolombianos*, 1998. [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_2.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf) (Consultado el 7/10/2017)
- » Ministerio de Educación Nacional, Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, *Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*, 2002. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85375\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85375_archivo_pdf.pdf) (Consultado: 29/01/2019)
- » Presidencia de la Republica de Colombia, Decreto 804 de 18 de mayo 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial 41.853. [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf) (Consultado 29/10/2017)
- » Romero Loaiza, Fernando, “La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos“, en *Actas del 3er Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*, Pereira: Equipo Naya. Noticias de Antropología y Arqueología, 2002. [http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando\\_rome-ro\\_loaiza.htm](http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_rome-ro_loaiza.htm) (Consultado: 7/10/2017)
- » Universidad Metropolitana de Barranquilla, *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*, Barranquilla, 2017. <http://www.unimetro.edu.co/wp-content/uploads/2017/10/PEI.pdf>

- » Secretaría de Educación de Barranquilla (SEB), “Exitoso foro etnoeducativo: Escuelas oficiales del Distrito implementarán Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, Alcaldía de Barranquilla, <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/exitoso-foro-etnoeducativo-escuelas-oficiales-del-distrito-implementaran-catedra-de-estudios-afrocolombianos> (Consultado el 15/08/19).
- » \_\_\_\_\_ “Segundo Foro Etnoeducativo en Barranquilla”, Alcaldía de Barranquilla, 2012. <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/segundo-foro-etnoeducativo-en-barranquilla> (Consultado el 15/08/19).
- » \_\_\_\_\_ “III Foro Etnoeducativo analizó la educación afro en Barranquilla”, Alcaldía de Barranquilla, 2013. <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/iii-foro-etnoeducativo-analizo-la-educacion-afro-en-barranquilla> (Consultado el 15/08/19).
- » \_\_\_\_\_ “Invitación al ‘IV Foro Etnoeducativo distrital: Barranquilla incluyente y equitativa’”, Alcaldía de Barranquilla, 2016. <http://educa.barranquilla.edu.co/index.php/2014-01-28-00-53-15/noticias/516-83-ninos-en-condicion-de-discapacidad-reciben-beneficios-del-programa-primer-infancia> (Consultado el 17/08/19).
- » \_\_\_\_\_ “Con éxito se cumplió el V Foro Etnoeducativo Distrital ‘Saberes y Prácticas Pedagógicas’”, Alcaldía de Barranquilla, 2017. <https://www.barranquilla.gov.co/educacion/con-exito-se-cumplio-el-v-foro-etnoeducativo-distrital-saberes-y-practicas-pedagogicas> (Consultado el 17/08/19).
- » Unesco (2011) Rutas de la interculturalidad estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques, experiencias y propuesta. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Quito: Oficina Unesco. (Consultado: 29/01/2019). Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215925>



*Segunda parte*  
***Contextos educativos***

---



# *Etapas principales en la formación docente en Gabón: Génesis y aproximación histórica a la Escuela Normal Superior (ENS) de Libreville*

Véronique Solange Okome-Beka  
*Escuela Normal Superior de Libreville, Gabón*  
(verosol\_okom@yahoo.fr)

## *Introducción*

Desde hace unos años la enseñanza universitaria evoluciona a una velocidad exponencial, en un contexto de mutaciones de la relación formación-profesionalización. A partir del proceso de Bolonia y de la universalización del modelo licenciatura-máster-doctorado (LMD), los diferentes sistemas educativos y los centros de formación han pasado por diversas reformas. La preocupación más relevante es la apertura de la universidad a la ciudad, en la relación universidad-sociedad-empleabilidad. Con este nuevo reto, en África el debate se ha desarrollado en torno la pregunta: ¿Cómo conciliar la identidad nacional (o sea lo que es propio a cada nación) con las exigencias internacionales de uniformización de los sistemas educativos?



Por múltiples razones, la respuesta a esta pregunta nunca ha sido fácil. Sin embargo, la preocupación ha impulsado varios encuentros tanto al nivel nacional de cada sistema educativo, como al nivel continental e intercontinental. En el caso de Gabón, esta transformación implicó una profunda reflexión, para orientar la integración y la aplicación de las nuevas exigencias de educación en el sistema educativo gabonés. En efecto, la Escuela Normal Superior de Libreville (ENS) tuvo que encabezar la puesta en ejecución de las nuevas reformas educativas. ¿Cuál fue el proceso evolutivo, cómo se vivieron estas reformas en la ENS y cuáles son los retos? ¿Cuáles son las perspectivas para la formación docente en la Escuela Normal de hoy? A continuación, vamos a intentar un análisis de este proceso para destacar las principales pautas de la reforma educativa en la ENS de Libreville. En una primera parte, empezaremos recordando los fundamentos básicos de la educación en la República Gabonesa a partir de su declaración de la soberanía nacional, y luego presentaremos la creación de la Escuela Normal Superior de Libreville para terminar leyendo el proceso de profesionalización de esta.

### *Los fundamentos del sistema educativo en Gabón*

País de África central, Gabón se ubica en el golfo de Guinea, también llamado golfo de Congo. Su capital, Libreville, fue fundada en 1849 por los esclavos liberados del buque negrero brasileño *Elizia*<sup>277</sup>. Con una superficie de 267 667 km<sup>2</sup>, el país tiene recursos del suelo y subsuelo (madera, petróleo, minería, etc.). El clima es tropical o ecuatorial (húmedo y seco, con dos estaciones de lluvia y de sequía) y la línea ecuatorial cruza el país en plena región de Moyen Ogoué, a

---

<sup>277</sup> El *Elizia* venía de Gorea (Senegal) mientras la abolición de la trata negrera ya había sido proclamada. Así que, llegado a las costas gabonesas, el buque fue obligado a liberar a sus pasajeros, quienes después crearon una pequeña localidad cerca de la costa denominada *villa libre* (*libre ville*, en francés; en inglés, *free town*). Después de la independencia, simbólicamente Libreville se convirtió en la capital de este pequeño país centroafricano.

unos mil kilómetros de Libreville. Después de un proceso de progresiva autonomía, Gabón obtuvo su independencia el 17 de agosto de 1960. Pero su sistema educativo, como el de la mayoría de los países colonizados, es una herencia de esta colonización.

Después de la Conferencia de Addis Abeba en 1961, Gabón firmó, como la mayoría de los países africanos, el pacto de africanización. Por ello tuvo que plegarse a las recomendaciones de introducir las realidades locales en los diferentes programas de escolares, lo cual obedecía a una voluntad de preservación del patrimonio cultural a través de la escuela. Por lo tanto se iniciaron diferentes reformas, cuyo objetivo principal fue dar especificidad y autenticidad al sistema educativo nacional.

Continuando este esfuerzo, el 9 de agosto de 1966 el país adoptó la Ley 16, la cual es, en efecto, la ley orgánica que fundamenta la educación y constituye uno de los primeros textos que reglamentan la enseñanza pública en la República Gabonesa. Entre otros principios prevé: el igual acceso del niño y del adulto a la instrucción, la gratuidad de la escuela desde los 6 hasta los 16 años, la igualdad de derechos entre los sexos y la laicidad. Así, el artículo 1 de esta ley fundamental estipula que: “en la República Gabonesa, la escuela es gratuita y obligatoria de 6 a los 16 años sin distinción de raza, ni de sexo, ni de religión”.

A partir de la década de los setenta, los políticos en búsqueda de nuevos paradigmas redefinieron las finalidades de la educación en el país:

Así, desde 1973, se admite de manera general que hay que armonizar la enseñanza y la educación para que tomen en cuenta las realidades culturales y económicas locales y que obedezcan a los objetivos sociopolíticos del país. Se trata de coordinar desde ahora las acciones nacionales, para reducir las diferencias regionales, etc.

Esta educación renovada tiene como meta dotar al joven gabonés de una cultura que incluye tanto su formación intelectual y profesional como un conocimiento de valores cívicos y morales permitiéndole ocupar un sitio útil en la sociedad.<sup>278</sup>

Así, dando un paso adelante, en 1983 el Ministerio de la Educación Nacional convocó en Libreville los *Estados Generales de la Educación y de la Formación*.<sup>279</sup> Planteando las misiones de la educación en Gabón, el presidente de la república de aquel entonces, El Hadji Omar Bongo precisó el objetivo principal del encuentro: “el sistema educativo debe formar hombres de acción, ciudadanos de élite. La reforma de la educación y de la formación se impone ( ) puesto que el porvenir de Gabón depende de la formación de su juventud”<sup>280</sup>.

Concluyendo, afirmó que: “la enseñanza debe desembocar en una educación que integra tanto las tradiciones, los valores nacionales, como el genio de nuestra cultura”<sup>281</sup>.

A partir de entonces, la revalorización del patrimonio cultural gabonés por la escuela se concibe como una obligación educativa que debe:

- » Adaptar la educación a las realidades socioculturales.
- » Hacer de la educación una vía para asegurar la promoción moral, intelectual, cívica y afectiva del individuo.
- » Desarrollar las aptitudes para pensar y actuar libremente.

---

278 Véronique Solange Okome-Beka, “Le playdoyer pour un nouvel enseignement de l’espagnol langue étrangère au Gabon”, *Annales de l’Université Omar Bongo*, no. 13, Libreville, PUG, 2007: 127-137.

279 Esta gran cumbre tuvo lugar en Libreville del 17 al 23 de diciembre de 1983.

280 Traducción de V. S. Okome-Beka. Versión original: “le système éducatif doit former des hommes d’action, des citoyens d’élite. La réforme de l’Education et de la formation s’impose donc ( ) car l’avenir du Gabon dépend de la formation de sa jeunesse”. Ministerio de Educación Nacional, *Les Etats Généraux de l’Education et de la Formation*, Libreville, 17-23 de diciembre de 1983.

281 *Ibid.*, 11.

Las recomendaciones de la cumbre fueron retomadas en un documento que la Asamblea votó en 1986 bajo el nombre de *Nueva Ley de Orientación*.<sup>282</sup> Esta ley se considera como la carta directriz de la educación en el sistema gabonés. Pero es necesario reconocer que, a pesar del gran entusiasmo de los tomadores de decisiones educativas, las reformas anunciadas no tuvieron éxito por dos grandes razones: la resistencia contra el cambio de paradigmas y la recesión económica que sufre el país a partir de 1986.

Debido a este fracaso, al inicio de los años noventa Gabón se encontró en una grave crisis, tanto económico-política como educativa. Las principales manifestaciones de la misma fueron:

- » Huelgas institucionales.
- » Años académicos en blanco.
- » Envíos masivos de los jóvenes gaboneses al extranjero.
- » Programas imitados de modelos extranjeros.
- » Utilización de una tecnología educativa no adaptada a las realidades gabonesas.
- » Falta de investigación gabonesa en educación.

Las iniciativas para una redinamización del sistema educativo se multiplicaron entonces. La ENS, que hasta ahora sigue siendo la *alma mater* de la educación, fue teatro de varias reformas. ¿Cómo se organizó y cuáles fueron las principales reformas de su proceso evolutivo? Antes de contestar a estas preguntas, conviene pasar por una breve presentación de la Escuela Normal Superior.

---

<sup>282</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Nueva Ley de Orientación de la Enseñanza*, Libreville, 1986.

## *Panorama histórico de la ENS de Libreville*

Para el gobierno gabonés, los años sesenta y setenta representaron años de búsqueda de un modelo interno propio para su sistema educativo. La creación de una ley fundamental para la educación no podía ser la única pauta para garantizar la formación de la elite intelectual nacional. Para consolidar la educación en valores africanos, el país tuvo que dotarse, a partir de 1971, de una universidad. Inicialmente fue llamada Universidad Nacional de Gabón (UNG) y en los años ochenta se transformó en Universidad Omar Bongo<sup>283</sup> (nombre del segundo presidente gabonés). La UNG se creó a partir del desmembramiento de la Federación de la Enseñanza Superior de África Central (FESAC), el 30 de abril de 1971.<sup>284</sup> Es durante ese mismo periodo que la Escuela Normal Superior de Libreville fue creada por los canadienses.

Concebida como un establecimiento de enseñanza posuniversitaria con una vocación profesional, la ENS de Libreville fue creada por la ordenanza 30/71 del 19 de abril de 1971. Sus objetivos son: la formación inicial de los personales docentes de secundaria, de los consejeros e inspectores pedagógicos de la enseñanza primaria y secundaria, y de los agentes de la vida escolar, además de la promo-

---

283 Hasta la actualidad, Gabón ha tenido solo tres presidentes. El primer, León M'ba, sufrió un golpe de Estado en 1964 y murió en 1967. Fue reemplazado por su director de gabinete, Albert Bernard Bongo. Este último, al convertirse al islam, cambió su nombre por el de Omar Bongo. A pesar de un nuevo cambio de apellido por el de Bongo Ondima a principios de los años 2000, la Universidad aún conserva aquel mismo nombre. Omar Bongo falleció en 2009, después de 42 años de ejercicio del poder, y siguió un periodo de tres meses de transición, asumido por la presidente del senado nacional, Francine Rose Rogombe. En agosto 2009 se organizaron las elecciones presidenciales y sin sorpresa ninguna el hijo de Omar, Ali Bongo Ondimba, realizó un golpe de Estado constitucional, convirtiéndose en el tercer presidente gabonés. De manera fraudulenta, acaba de ganar su segundo mandato para siete años más.

284 Este acuerdo marco para la enseñanza superior entre las repúblicas francesa y gabonesa fue firmado por sus representantes: Jean Herly (ministro), Albert Bernard Bongo (presidente de la república) y el vicerrector de la UNG, François Ovono Nguema.

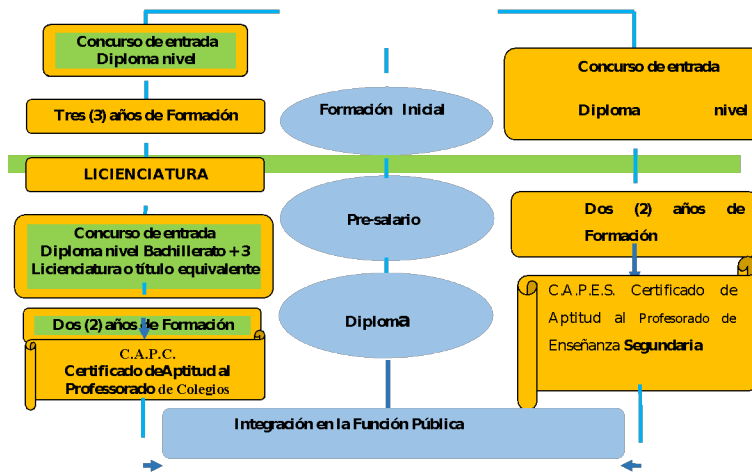
ción de la investigación fundamental y aplicada en educación. Con la instauración del nuevo sistema LMD en 2010, la Escuela ofrece una doble formación: una opción investigación en educación y otra puramente profesional.

De hecho, la ENS de Libreville quedó bajo tutela de la Universidad Nacional de Gabón hasta 1993. Es solo a partir de esta fecha que se produjo la primera reforma, y con la Ley 11/93 la Escuela se transformó en un establecimiento posuniversitario.

### *Perfil y modo de entrada*

Por vía de concurso, la entrada a la ENS queda abierta tanto a candidatos externos como internos.

Tabla 1. Entrada por vía externa<sup>285</sup>



Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

285 Las informaciones relacionadas a este gráfico provienen del Archivo de la Escuela Normal, donde trabajé como directora de la Escolaridad de septiembre de 2009 hasta noviembre 2019. El Archivo es un anexo de la Escolaridad; son datos empíricos.

La vía externa está reservada a los candidatos externos con un diploma universitario, o un diploma equivalente al de las clases preparatorias (letras y ciencias), y a los consejeros de orientación.

El concurso por vía interna está exclusivamente reservado a los profesionales de la educación, y permite en dos o tres años formarse como seguidores pedagógicos (consejeros o inspectores pedagógicos). Se organiza cada dos años, en colaboración con el Ministerio de Educación. Es una vía reservada a los institutores (maestros) de categoría B o B1 que quieren acceder al ciclo de formación de docentes de la secundaria. El Consejo de Administración de 2001 permitió la creación de nuevas carreras en la planificación escolar.

### *Repertorio de las Unidades de Enseñanza y de Investigación*

De modo general, la organización de la ENS se presenta en la tabla 2:

Tabla 2. Repertorio de las Unidades de Enseñanza y de Investigación<sup>286</sup>

| Unidades de Enseñanza y de Investigación  | Carrera  | Nivel y diploma | Número de años |
|---|--|-----------------|----------------|
| Ciencias y Tecnologías                    | -Matemáticas<br>- Física-Química<br>- Ciencias de la vida y de la tierra | CAPC            | 3 años         |
|   |  | CAPES           | 2 años         |
|   |  | Licenciatura    | 3 años         |
|   |  | Máster          | 2 años         |
| Letras, Lenguas, Artes y Cultura Gabonesa | -Inglés<br>-Español<br>-Francés<br>-Educación artística                  | CAPC            | 3 años         |
|   |  | CAPES           | 2 años         |
|   |  | Licenciatura    | 3 años         |
|   |  | Máster          | 2 años         |
| Espacio, Sociedad y Civilización          | -Historia-Geografía<br>-Filosofía<br>-Ciencias Económicas y Sociales     | CAPC            | 2 años         |
|   |  | CAPES           | 2 años         |
|   |  | Licenciatura    | 3 años         |
|   |  | Máster          | 2 años         |
| Información y Documentación               | -Documentación   | CAPC            | 2 años         |
|   |  | CAPES           | 2 años         |
|   |  | Licenciatura    | 3 años         |
|   |  | Máster          | 2 años         |

<sup>286</sup> Informaciones sacadas del Informe General de las Jornadas Pedagógicas de marzo 2012.

|                          |   |   |                                      |
|--------------------------|---|---|--------------------------------------|
| Ciencias de la Educación | -Consejero de Orientación<br>-Psicólogo | CAPC<br>CAPES<br>Licenciatura<br>Máster | 2 años<br>2 años<br>3 años<br>2 años |
|--------------------------|---|---|--------------------------------------|

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

La Unidad de Enseñanza y de Investigación<sup>287</sup> de las Ciencias de Educación se encarga de la formación de los profesionales. Sus dominios de profundización son: orientación y didácticas.

Tabla 3.

|                       | <b>Dominio</b> | <b>Diplomas</b>   |
|-----------------------|----------------|---|
| Ciencias de Educación | Orientación    | AEP, PAEN, CPS  |
|                       | Didácticas     | CP, IP, PAE, PAEN   |
|                       | Psicopedagogía | Certificado de aptitud al profesorado de colegios (CAPC), Certificado de aptitud al profesorado de enseñanza secundaria (CAPES) |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

A pesar de que, hasta ahora, ningún estudio ha podido evaluar el nivel de los docentes formados por la Escuela Normal Superior de Libreville, los Estados Generales de 1983 recomendaban una profunda profesionalización de sus alumnos y profesores: esto es lo que fundamentó la primera reforma y el nuevo proyecto de establecimiento de aquel entonces. Por ello, los planes de formación de los años 1980 demuestran una instalación progresiva de la profesionalización. A partir de 1986, pasamos de 20% de formación profesional en primer año a 30% en segundo año y a 46% en tercer año.<sup>288</sup> Esto último corresponde al año de certificación para los docentes que trabajarán en el primer ciclo de la enseñanza secundaria. El candidato admiti-

287 En francés: Unité de d'Enseignement et de Recherches (UER).

288 Instituto Pedagógico Nacional (IPN) y ENS en colaboración con el proyecto Unesco, *Los programas de formación profesional de los alumnos-profesores de la ENS, horarios de los diferentes departamentos*, Gabón, Libreville, 1986.



do en clase superior (cuarto año) debe cumplir ciertos criterios, tal como la ausencia de notas eliminatorias en una de las componentes de la formación (cursillos, ciencias de educación, disciplinas, etc.). Aquí, la tasa de formación profesional debe superar la del año de certificación, es decir un 57%.<sup>289</sup>

### *Proceso y retos de la profesionalización en la ENS*

Siendo de inspiración canadiense, la ENS funcionó según el modelo de semestralización hasta el año 2010. En mayo de este año se organizaron los Segundos Estados Generales y unos meses después se promulgó la nueva Ley de Orientación. Así, para dar una respuesta positiva a las nuevas exigencias, la Escuela inició su integración al sistema LMD (Licenciatura-Máster-Doctorado) a partir 2011. Los programas de licenciaturas fueron validados durante las Jornadas Pedagógicas de marzo 2012 y los de máster se instalaron a partir del año académico 2013-2014.

Siguiendo a esta nueva reforma, el año académico 2010-2011 inauguró la instalación de ciclos de formación de licenciatura en los diferentes departamentos de la ENS de Libreville. Pero se decidió la continuación de los ciclos CAPC y CAPES durante un periodo transicional de dos años. Sin embargo, con el cambio de orientación en los ministerios de Educación y de Enseñanza Superior, se decidió que los dos ciclos se mantuvieran. Actualmente esta configuración da la impresión de una institución que funciona con doble o triple velocidad. Hoy en día, la ENS consta de tres ciclos subdivididos en seis unidades de enseñanza e investigación, repartidas ellas mismas en catorce dominios, y la duración de la formación va de dos a seis años en los tres ciclos.

---

289 Ibid.

Desde la instalación del sistema LMD, los efectivos de la Escuela se han triplicado;<sup>290</sup> por ejemplo, más de 2000 estudiantes se matricularon en el año académico 2012-2013, y alcanzamos los 3000 matriculados este año 2015-2016.<sup>291</sup> Al inicio de este mismo año se abrieron nuevos departamentos tales como: Lenguas y civilización gabonesas, y Letras clásicas y alemán. Ahora cabe preguntarse: ¿Cuál fue la evolución de este proceso?

### *Evolución del proceso de profesionalización en la ens de Libreville*

El proceso de profesionalización en la ENS se ha caracterizado por diferentes aspectos al nivel institucional, académico y práctico. Nuestro estudio se interesa en los aspectos académicos y pedagógicos. Por ello, las tablas que presentamos a continuación muestran las etapas claves de este proceso.

Tabla 4. Repartición horaria de las asignaturas de 1986 a 1993<sup>292</sup> (situación inicial)

| Año | Formación disciplinar | Formación profesional |           |           |             | Horario global |
|-----|-----------------------|-----------------------|-----------|-----------|-------------|----------------|
|     |                       | Ciencia de Educación  | Didáctica | Cursillos | Hora/ total |                |
| 1   | 24H                   | 6H                    |           |           | 30H         | 30H            |
| 2   | 19H                   | 6H                    |           |           | 27H         | 27H            |
| 3   | 15H                   | 6H                    | 3H        | 4H        | 28H         | 28H            |
| 4   | 15H                   | 3H                    | 2H        | 4H        | 32H         | 32H            |
| 5   | 9H                    | 6H                    | 2H        | 4H        | 21H         | 21H            |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

290 Datos del Archivo de la Escolaridad de la ENS de Libreville.

291 Ibid.

292 Extraído del Informe General de las Jornadas Pedagógicas de marzo 2013.

A este nivel, la constatación es que los planes iniciales de formación de la ENS durante los primeros años no integran suficientemente el aspecto de *profesionalización*: el impacto del volumen horario es considerable.

Tabla 5. Acciones llevadas en las ópticas de una profesionalización a partir de 1993293 (etapa 2)

| A nivel administrativo   | A nivel académico  | A nivel de las prácticas                                 |
|--|--|--|
| Inicio: Estados Generales de 1983                                  | Admisión de los alumnos posuniversitarios  | Creación del estatuto particular del docente tutor       |
| Elaboración de la Ley 11/93 y del Decreto 00665/1995               | Puesta en marcha de la semestralización  | Organización de los horarios de los tutores              |
| Elaboración del proyecto del establecimiento y reglamento interior | Elaboración de la enseñanza modularia  | Elaboración de una guía de cursillos                     |
| Refuerzo de las convenciones y cooperación internacional           | Refuerzo de la importancia de los módulos profesionales                                      | Creación de un polo multimedia                           |
| Puesta en marcha de concursos de entrada a la ENS                  | Refuerzo del rol de la biblioteca  | Creación de un departamento de seguimiento y orientación |
| Formación de supervisores pedagógicos                              | Revisión de los volúmenes horarios   |  |
| Creación de un servicio social                                     | Revisión de los horarios   |  |
| Creación del Centro de Pedagogía Universitaria (CPU)               | Elaboración de planes de trabajo personal de los alumnos                                     |  |
| Valoración de un espíritu de equipo                                | Creación de la microenseñanza  |  |
| Valoración de los sueldos de los supervisores de los cursillos     | Elaboración de planes de clases o de cursos  |  |
|  | Elaboración de programas más específicos en relación con las instrucciones oficiales del IPN |  |
|  | Reducción de las asignaturas puramente académicas  |  |
|  | Creación de laboratorios pedagógicos y de investigación                                      |  |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

A partir de 1993 se impone en todos niveles una voluntad de reforma (institucional, académica, profesional). A nivel académico se pone en marcha la semestralización, y al nivel profesional las prácticas ganan importancia ya que la duración de los cursillos en el terreno se alarga más (4 meses).

Tabla 6. Repartición horaria de las asignaturas de 1999 a 2009<sup>294</sup> (etapa 2)

|                 | <b>Módulo y Formación</b><br>Disciplinar   | <b>Módulo y Formación</b><br>Humana y Social | <b>Módulos profesionales</b>   | <b>Volumen horario</b> |
|-----------------|--|--|--|------------------------|
| 1er año         | Módulo y complementos disciplinares<br><br>CM, TD, TP<br>A modular en % en<br><br>Función de las asignaturas y contenidos centrados sobre programas de enseñanza | Cultura general<br><br>Higiene social        | Noción fundamental en Ciencia de Educación (CE)<br>Didáctica y metodología de la disciplina (DMD)<br>Microenseñanza (ME) (adquisición de destrezas propias)<br>Cursillo de observación y explotación (SOE) |                        |
| Volumen Horario | 300H + Laboratorio   | 30H  | 120H, 75 H, 100H   | 625H                   |
| 2o año          | Módulo y Formación Disciplinar   |  | <b>Módulos profesionales</b><br><br>SE 100H<br>DMD 100H<br>SOE 150H<br>Memoria (tesina) 100H   |                        |
| Volumen Horario | 100H+Laboratorio   | 450H   |  | 550H                   |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

294 Ibid.

Comparando las tablas 5 y 6, constatamos que la semestralización es efectiva y la profesionalización evidente. La enseñanza por módulos y el volumen horario en formación disciplinar es diferente al de la formación profesional. La masa horaria profesional aumenta a medida que se avanza en los años de estudio.

Tabla 7. Repartición de las asignaturas de 2010-2013<sup>295</sup> (etapa 3)

| Licenciatura | Código de los módulos | Título de los de módulos            | Volumen    | Volumen | Coeficiente | Créditos |
|--------------|-----------------------|-------------------------------------|------------|---------|-------------|----------|
|              |                       |                                     | horario    | horario |             |          |
|              |                       |                                     | seme-      | total   |             |          |
|              |                       |                                     | stral      |         |             |          |
| L1           | Sem1                  | Contenidos disciplinares únicamente | CM, TD, TP |         |             |          |
|              | Sem2                  |                                     |            |         |             |          |
| L2           | Sem3                  | Contenidos disciplinares únicamente |            |         |             |          |
|              | Sem4                  |                                     |            |         |             |          |
| L3           | Sem5                  | Contenidos disciplinares únicamente |            |         |             |          |
|              | Sem6                  |                                     |            |         |             |          |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

Esta es la fase inicial de la integración del sistema LMD a la ENS, por ello, en la tabla 7 tenemos la existencia de licenciaturas en todos los departamentos. Esta fase da también nacimiento a un nuevo concepto: *el crédito*. Pero con esta nueva reforma constatamos cambios importantes referentes a la desaparición de la profesionalización. De hecho, la integración del LMD plantea la interrogación sobre las misiones y la verdadera vocación de la ENS. Por ello, la gran mayoría del cuerpo docente se pregunta: ¿Qué profesionalización seguir en la ENS, a la hora de optar por la LMD? A modo de ejemplo presentamos

<sup>295</sup> Ibid.

el plan de formación del Departamento de Español, seguido, a modo de comparación, de la tabla de la tasa de profesionalización en la ENS desde 1986.

Tabla 8. Plan de formación Licenciatura Español<sup>296</sup>

|                   | Unidad de enseñanza |  |     | Volumen horario      | Unidad de enseñanza   |   |     | Volumen horario |
|-------------------|---------------------|--|-----|----------------------|-----------------------|---|-----|-----------------|
|                   | Título del módulo   |  |     |                      | Título del módulo     |   |     |                 |
| <b>Semestre 1</b> | Lengua 1            | Gramática estructural                        | 30h | <b>Semestre 2</b>    | Lengua VI             | Gramática comunicativa                    | 20h |                 |
|                   |                     | Iniciación a la lingüística española         | 20h |                      |                       | Lingüística textual                       | 30h |                 |
|                   |                     | Expresión oral                               | 30h |                      |                       | Expresión escrita                         | 25h |                 |
|                   |                     | Expresión escrita                            | 25h |                      |                       | Español sector/ administración diplomacia | 20h |                 |
|                   |                     | Tema gramatical                              | 30h |                      | Literatura VI         | Literatura hispano-afri-<br>cana          | 25h |                 |
|                   |                     | Español de sector/ turismo/ comunicación     | 30h |                      |                       | Literatura hispanoame-<br>ricana          | 25h |                 |
|                   | Civiliza-<br>ciones | Civiliza-<br>ción hispa-<br>no-afri-<br>cana | 30h | Civiliza-<br>ción VI | Civilización española | 25h                                       |     |                 |
|                   |                     |  | 30h |                      | Artes y<br>Culturas   | Lectura del arte                          | 20h |                 |

296 Informe final de las Jornadas Pedagógicas de marzo de 2012.

|  |                                 |   |     |  |                     |   |     |
|--|---------------------------------|---|-----|--|---------------------|---|-----|
|  | Literatura                      | Iniciación a la literatura hispano-africana   | 30h |  |                     | Cultura gabonesa                              | 20h |
|  |                                 | Introducción a la literatura hispanoamericana | 30h |  | Evaluación continua | Educación a la ciudadanía y al medio ambiente | 30h |
|  | Evaluación continua obligatoria | Técnicas de expresión                         | 25h |  | obligatoria         | Lingüística francesa                          | 30h |
|  |                                 |   |     |  |                     | Literatura comparada                          | 30h |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

Tabla 9. Porcentajes de formación profesional<sup>297</sup>

| Año  | % formación profesional |
|--|-------------------------|
| 1 <sup>er</sup> año                          | 20%                     |
| 2 <sup>o</sup> año                           | 30%                     |
| 3 <sup>o</sup> año                           | 46%                     |
| 4 <sup>o</sup> año                           | 28%                     |
| 5 <sup>o</sup> año                           | 57%                     |
| <b>1<sup>era</sup> reforma (1999-2009)</b>   |                         |
| 1 <sup>er</sup> año                          | 47,20%                  |
| 2 <sup>o</sup> año                           | 82%                     |
| <b>2<sup>a</sup> reforma/LMD (2010-2013)</b> |                         |
| 1 <sup>er</sup> año                          | 0%                      |
| 2 <sup>o</sup> año                           | 0%                      |
| 3 <sup>o</sup> año                           | 0%                      |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

297 Tasa de formación profesional de la ENS de 1986-1999 y 2010-2013. Cfr. *Los programas de formación profesionales de los alumnos-profesores de la ENS, horario de las diferentes secciones*, documento elaborado por el IPN y la ENS en colaboración con el proyecto Unesco, Libreville, marzo 1986. Ver también el *Proyecto de Establecimiento* de 1999 y el Informe final de las Jornadas Pedagógicas de la ENS (Libreville) del 2 marzo de 2012.

Después de la integración al sistema LMD, constatamos la desaparición de las asignaturas profesionales (tablas 7, 8 y 9). En efecto, la apertura de los primeros años de licenciatura, que introdujo la contratación por medio del bachillerato, dio como resultado la definición de nuevas prioridades académicas o fundamentales, en detrimento de la profesionalización. Constatamos entonces una ‘evolución’ con altibajos: en los años ochenta (etapa inicial), la tasa de profesionalización era del 57%, subió hasta 82% para el segundo año de formación en la década del 2000, y cayó de nuevo hasta 0% a partir de la integración al sistema LMD desde 2010. Como consecuencia de esta desviación sobre las misiones pedagógicas, el debate sobre la profesionalización divide los docentes de la ENS, tal como lo demuestra nuestra encuesta.

Tabla 10. Profesionalización en la ENS: resultados de la encuesta

|  |       |
|--|-------|
| Asignaturas                              | %     |
| Especialidad                             | 46,5  |
| Ciencia de Educación                     | 14,61 |
| Didáctica                                | 24,61 |
| Cursillos                                | 16,5  |
| Sobre el inicio de la profesionalización |       |
| 8 respuestas por el 1 <sup>er</sup> año  |       |
| 24 respuestas por el 2 <sup>o</sup> año  |       |
| 24 respuestas por el 3 <sup>er</sup> año |       |
| 13 quedan sin opinión                    |       |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

Nuestra encuesta demuestra que, para la profesionalización de un futuro docente, es necesario tener 46% de especialidad, 21,61% de didáctica, 16,5% de cursillos y 14,61% de formación en Ciencia de Educación. Los docentes interrogados estiman que la profesionalización debe empezar a partir del segundo año, o por lo menos en el tercer año. A pesar del impacto de la problemática, 13 docentes interrogados quedaron sin ninguna opinión sobre el tema.



Tanto en la primera como en la segunda reforma, encontramos las mismas dificultades para la puesta en marcha de la profesionalización; en esta última tabla, notamos las más recurrentes.

Tabla 11. Dificultades para la puesta en marcha de la profesionalización

| <b>Nivel institucional</b>  | <b>Nivel académico</b>   | <b>Nivel de las prácticas</b>                                |
|---|--|--|
| Divergencia entre la ENS y la tutela en relación con la visión de las misiones de la Escuela. | Perfil de los docentes no adaptado a las asignaturas dadas     | Cursos de CE <sup>298</sup> mucho más teóricos que prácticos |
| Resistencia de los docentes a la reforma  | Número insuficiente de docentes                                | Ausencia de medio locomoción                                 |
| Profesionalización percibida como una obligación  | Falta de material: didáctico, informático, libros              | Grave deterioro de la biblioteca                             |
| Inexistencia de un servicio jurídico  | Mala circulación de la información en el establecimiento       |  |
| Falta de despachos para los docentes  | Efectivos repletos en las clases transversales                 |  |
| Insuficiencia de aulas de clase   | Falta de experiencia profesional por parte de jóvenes docentes |  |
|   | Falta de especialistas   |  |
|   | Falta de armonización sobre los contenidos de los programas    |  |
|   | Conflictos de competencias en el equipo de dirección           |  |
|   | Designación confusa de ciertas asignaturas                     |  |
|   | Parcelación modular como freno a la unidad de las asignaturas  |  |
|   | Servicio de archivos no existente                              |  |
|   | Desaparición de los supervisores pedagógicos                   |  |

Fuente: Construcción propia a partir de la información analizada del Archivo de la Escuela Normal de Libreville.

<sup>298</sup> Ciencias de educación.

## *Discusión*

A nivel institucional, a partir de la reforma de 1993 destacamos la necesidad, por una parte, de formar los miembros de la dirección, y por otra de crear un Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) para formar los docentes en las nuevas pedagogías.

Frente a la profesionalización, cabe preguntarse si el reclutamiento y el nivel de los alumnos están en adecuación. Notamos, sobre todo, que los alumnos se admiten por vía de un concurso. Pero, tal como se organiza actualmente, ¿permite este mecanismo (tanto externo como interno) buenas contrataciones? A modo de ejemplo, notamos que se organizaron tres contrataciones durante el año académico 2011-2012, solo para satisfacer las exigencias del ministerio de Educación Nacional (ministerio de tutela).

Por otra parte, las autoridades ministeriales y administrativas difícilmente han logrado la conciliación entre el sistema LMD y la profesionalización. En un principio, unos pensaban que la profesionalización debía operarse solo a partir del primer año de máster. Mientras que en el sistema LMD, el primer nivel de salida es la licenciatura, notamos que no existe una licenciatura profesional del profesorado del colegio; por eso se preguntaba sobre la denominación que se debía dar al primer diploma de la ENS. De allí nació la idea de una certificación que exigía un año suplementario de formación. Sin embargo, ninguna formación para la licenciatura se prevé con cuatro años de formación. Avanzando en el debate, el problema pudo resolverse al final del año 2013-2014. A partir de entonces, la escuela pudo entregar las primeras licenciaturas de enseñanza a los estudiantes que no podían seguir sus estudios en máster.

Las recomendaciones del ministerio de tutela obligaron la introducción del sistema LMD a partir del año académico 2011. Los planes de formación elaborados fueron validados en las Jornada Pedagógicas

de marzo 2012. Se preconizaban licenciaturas fundamentales, lo que quiere decir sin módulos profesionales (ciencia de educación, didáctica, microenseñanza), por lo que esta situación dio lugar a otra polémica dentro del cuerpo docente de la ENS. Se trataba de saber si la profesionalización significaba introducción de las ciencias de educación desde el segundo año de licenciatura.

### *A modo de conclusión*

A lo largo de este trabajo, nuestra reflexión se ha llevado a partir de datos empíricos. A pesar todo, estos datos constituyen un aporte importante, porque nos han permitido destacar las preocupaciones más sobresalientes sobre la educación de la ENS de Libreville. En definitiva, nuestro estudio revela que, para comprender mejor el contexto, cada reforma tiene necesidad de disposiciones previas. La no toma en consideración del contexto conduce a menudo a graves errores que para repararse exigen enormes esfuerzos.

Los docentes, primeros actores de esta reforma, parecen no percibir los apuestos o desafíos de la misma. En este momento histórico, frente a tantas dificultades y opiniones divergentes, ¿puede la ENS lograr el reto de la profesionalización? Para permitir un mejor arraigo, ¿cómo puede proceder para construir un marco de referencias y de competencias capaz de garantizar una formación eficiente de los jóvenes docentes gaboneses? Estas son las preguntas que planteamos para mantener y avanzar el debate, porque queremos crear una sinergia que nos ayudará tanto en la definición de las diferentes misiones como en la delimitación de las estrategias para alcanzar los objetivos gaboneses del milenio al nivel de la educación.

## Referencias bibliográficas

- » *Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'Approche par les Compétences en formation professionnelle*, Guide 5, Organisation internationale de la Francophonie.
- » *Les programmes de formation professionnelle des élèves-professeurs de l'ENS, horaire des différentes sections*, document élaboré par l'IPN et l'ENS en collaboration avec le projet Unesco Gabon/84.001, Libreville mars 1986.
- » Québec, Ministère de l'Éducation, *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique, Cahier 1 Orientations Politiques et structures gouvernementale*, 2002.
- » *Projet d'Etablissement*, ENS, Libreville, 1999.
- » *Rapport final Journées Pédagogiques de l'ENS*, Libreville, 2 mars 2012.



## ***Importancia de la etnoeducación afrodiaspórica en Colombia para la transformación cultural e identitaria***<sup>299</sup>

Daniel Garcés Aragón<sup>300</sup>  
Institución Educativa Alférez Real

---

<sup>299</sup> Capítulo de libro resultado de los proyectos de investigación: “Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Gabón y Guinea Ecuatorial. Siglo XX a XXI”. (SGI-UPTC 1732) y “Pedagogías, paz y poblaciones resilientes 2016-2020” (SGI-UPTC: 2706) coordinados por el Grupo de Investigación “Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y avaladas por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC.

<sup>300</sup> PhD. en Ciencias de la Educación. Rector de la institución Educativa Alférez Real del municipio certificado de Popayán, ha contribuido con la orientación de seminarios de formación doctoral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y en la Universidad del Cauca. En este último claustro ha orientado seminarios de formación a estudiantes de programas de pregrado en etnoeducación y en postgrado a estudiantes de la Especialización en Educación Multicultural y de la Maestría en Educación. Tuvo a su cargo la orientación del Seminario de Especialización Avanzada sobre la Cultura Afrocolombiana, para profesores y alumnos de doctorado, en el Departamento de Filología de la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Es autor de los libros: *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, publicado en 2008, y *Propuesta programática para la Universidad del Pacífico, 2011-2015*, y coautor de varios libros más. Autor de varias ponencias sobre etnoeducación tanto a nivel nacional como internacional, con varios artículos publicados. Integrante de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas (Ministerio de Educación Nacional) desde marzo de 2003 hasta el 20 de septiembre de 2006. Coordinador de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Afrocolombianas (Ministerio de Educación Nacional), desde el 31 de enero de 2005 hasta el 20 de septiembre de 2006. Integrante de la Comisión Consultiva de Alto Nivel de Comunidades Afrocolombianas en representación del departamento del Cauca, desde el 29 de septiembre de 1994 hasta el 31 de marzo de 1998 (Ministerio del Interior de Colombia).

dgarcesa@yahoo.com

## *Introducción*

### *Planteamiento de la pregunta de trabajo*

Los pueblos afrodiaspóricos en Colombia y en los países latinoamericanos han tenido una gran dificultad en su trayectoria educativa, en la medida que sus valores culturales no han sido tenidos en cuenta para la construcción de la cultura nacional y, en consecuencia, de la identidad nacional del país o países. Esta situación se verifica con facilidad, por ejemplo, inclusive en los propios EE. UU. y en el Brasil (ya que Brasil tiene el mismo comportamiento de los demás países latinoamericanos en cuanto al desconocimiento de las culturas de africanía y el comportamiento excluyente y racista para los afrodiaspóricos desde el proceso educativo), dada toda la historia de negación cultural y discriminación institucionalizada, así la como teoría y práctica de asimilación en el sistema o sistemas educativos en Latinoamérica,<sup>301</sup> lo cual plantea igualmente una mirada hacia los países caribeños.<sup>302</sup>

Desde la trayectoria histórica de los descendientes de africanos en Colombia, ¿por qué es importante un proceso de etnoeducación

---

301 Se ha denominado América Latina o Latinoamérica al conjunto de los 19 países listados a continuación: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

302 Corresponde estudiar la situación de los países caribeños de habla francesa o inglesa, con la finalidad de establecer cómo es el comportamiento del sistema educativo y cómo inciden las culturas de la diáspora africana en estos países en el proceso de formación de las nuevas generaciones desde la escuela.

afrodiaspórica en Colombia? ¿Cuáles son los desafíos de la misma en el país (o en los países latinoamericanos)?

Una aproximación a la realización de este ejercicio pasa por la construcción de unos referentes históricos que permitan visualizar la trayectoria racista, discriminante y xenofóbica que se ha impuesto desde el sistema político-administrativo y jurídico, y desde la misma concepción de Estado, en la dirección de desconocer los valores y aportes de los afrodiaspóricos al desarrollo social, cultural, económico, ambiental y político, y a la construcción de sociedades y Estado en Colombia y en América. Lo anterior implica también registrar la trayectoria de resistencia cultural, política y educativa, que han mantenido los afrodiaspóricos en el transcurso de muchos siglos, para defender su patrimonio cultural y su identidad como condición de pueblo.

*Referentes históricos educativos de los afrodiaspóricos en Colombia*

Las universidades se crearon tempranamente en América, a partir de 1538, en la isla La Española, en Santo Domingo (capital de la actual República Dominicana), seguida por las universidades de Lima y México en 1551, y posteriormente se creó en 1580 la Tomística de Santafé de Bogotá en Colombia. La universidad colonial e hispánica se caracterizó por su elitismo, a tal punto que para ingresar a esas universidades había que demostrar pureza de sangre, ser hidalgo y rico. En aquel tiempo aún no existían universidades en los EE. UU., en cuyo caso la primera fundada fue la Universidad de Harvard en 1636.<sup>303</sup> Para esa fecha, América Latina contaba con 13 universida-

---

303 María Mercedes Molina H., "Introducción al estudio de la universidad en Latinoamérica", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4, no. 1, 2008: 129-142. <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209009.pdf> (Consultado el 15 enero de 2015)



des, las cuales habían ascendido hasta 31 para el momento en que se produjeron las independencias.<sup>304</sup>

Desde el marco normativo colonial y desde la Cédula Real de 1789 sobre educación para los pueblos afrodiaspóricos esclavizados se planteaba:

La primera y principal ocupación de los Esclavos debe ser la Agricultura y demás labores del campo, y no los oficios de la vida sedentaria; y así, para que los dueños y el Estado consiga la debida utilidad de sus trabajos, y aquéllos los desempeñen como corresponde, las Justicias de las ciudades y villas, en la misma forma que en el capítulo antecedente, arreglarán las tareas del trabajo diario de los esclavos proporcionadas a sus edades, fuerzas y robustez: de forma que debiendo principiar y concluir el trabajo de sol a sol, les queden en este mismo tiempo dos horas en el día para que las empleen en manufacturas u ocupaciones que cedan en su personal beneficio y utilidad.<sup>305</sup>

El mandato sobre educación establecido en esta norma permite evidenciar que, bien avanzado el siglo XVIII, no se había tenido modificación sobre la concepción educativa con que se debería orientar a los africanos y sus descendientes. El contenido plantea:

Todo poseedor de esclavos, de cualquier clase y condición que sea, deberá instruirlos en los principios de la Religión Católica, y en las verdades necesarias para que puedan ser bautizados dentro del año de su residencia en mis dominios, cuidando que se les explique la Doctrina Cristiana todos los días de fiestas de precepto, en que no se les obligará, ni permitirá trabajar para sí, ni para sus dueños, excepto en los tiempos de la recolección de frutos, en que se acostumbra conceder licencia para trabajar en los días festivos.<sup>306</sup>

---

304 Ibid.

305 “Real Cédula sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos. 31 de mayo de 1789”, en *Los Códigos Negros de la América España*, editado por: Manuel Lucena Salmoral, Madrid: Unesco-Universidad de Alcalá, 1996, 279-284.

306 Ibid.

Desde esta óptica, era impensable que se vislumbrara en el período colonial el acceso de los africanos al sistema educativo. Para ellos solo estaba reservada la castellanización y la evangelización en el marco de las necesidades del sistema esclavista en ese período de la historia. La situación estructural de la Colonia en Suramérica planteó el sistema educativo solo para los europeos y sus descendientes, y del mismo quedó excluida la participación de los africanos esclavizados.

El período de construcción de las repúblicas independientes mantuvo aspectos del sistema anterior, como la esclavización, y con ella todo el sistema de marginación de derechos en la condición de seres humanos que dio continuidad a la victimización de los africanos y sus descendientes. Ya en el periodo republicano, la Constitución de 1886 tuvo permanencia hasta el 4 de julio de 1991; un elemento característico de dicha constitución fue el postulado de la unicidad, que definió el reconocimiento de una religión única, la católica, una única lengua, la española, un único dios católico, una única cultura nacional, definida con fundamento exclusivamente en las élites descendientes de europeos, y, en consecuencia, una única identidad nacional que desconocía las otras raíces culturales que fueron en su momento calificadas de bárbaras.<sup>307</sup>

En Colombia, el siglo xx estuvo permeado por la visión educativa definida desde la construcción del falso problema de la degeneración de las razas, presentado por el Tercer Congreso Médico realizado en 1918, el cual planteó abiertamente la superioridad de la raza blanca y las condiciones de inferioridad de negros, indígenas y mestizos, lo que determinó plantear como alternativa de solución la importación<sup>308</sup> de prototipos de hombre europeo, con sus atributos físicos de belleza, psicológicos, socioculturales y socioeconómicos, con los

---

307 Daniel Garcés Aragón, “Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana”, en *Actas del Foro Internacional sobre Educación Superior Inclusiva*, Bogotá: Salón Rojo Hotel Tequendama, 2008.

308 Es de anotar que esa concepción fue genérica, al menos en América del Sur.

cual se introdujeron esas condiciones de modelo de ser humano al sistema escolar.<sup>309</sup>

Esta visión abiertamente racista y de discriminación hacia lo afrocolombiano, definida en su condición de política de Estado en Colombia, dio lugar al desconocimiento de las culturas de africanía, y en particular de la cultura afrocolombiana, dentro del sistema educativo colombiano. Analizados quince textos escolares de la enseñanza de historia de Colombia, para los grados cuarto, quinto, sexto y noveno, se encontró ausencia de cultura afrocolombiana en los mismos. Cuando en alguno de ellos hay alguna mención, está estrictamente referida al secuestro en África y el traslado a América para el sometimiento a comercialización y a esclavitud, lo cual implica una negación sistemática y estructural de los aportes al desarrollo económico, social, cultural, ambiental, literario, académico y científico, político y de construcción de sociedad y Estado en Colombia. Con estos elementos, la referencia llega hasta la mención de la abolición formal de la esclavitud en 1851. Desde allí hasta la actualidad (en el año 2000 se hizo el estudio) hay un silencio y desconocimiento de la presencia afrodiaspórica en los libros de texto de enseñanza de ciencias sociales en Colombia, un hecho de abierta discriminación institucionalizada.

### *Visión afrodiaspórica de la etnoeducación*

Los fundamentos de la etnoeducación afrocolombiana están ubicados en las profundas raíces del cimarronismo histórico, su trayectoria y visión política concomitante con la visión filosófica, literaria, política e ideológica de la negritud. Los constructos del cimarronaje presentan en su plataforma garantías para la libertad, la autonomía, el territorio y la construcción creativa cultural con fundamento en

---

309 Daniel Garcés Aragón, “La Educación Afrocolombiana. Escenarios Históricos y etnoeducativos 1975-2000” (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008), 82.

su africanía, situación expresada y expuesta ampliamente en los palenques, manieles<sup>310</sup> y quilombos.<sup>311</sup> Desde la negritud, de acuerdo con Aimé Césaire,<sup>312</sup> esto significa el rechazo a los procesos de asimilación cultural impuestos por los colonizadores y esclavistas a los pueblos de origen africano. Un rechazo a los prejuicios, y en consecuencia una autovaloración de las fortalezas y potencialidades de los integrantes de la diáspora africana en América; en ese sentido, para Senghor, “la negritud es *el conjunto de valores culturales de África negra*”<sup>313</sup>.

Todo lo anterior implica promover la consolidación de la identidad de los africanos y su diáspora en América. En ese sentido, la negritud en el mundo surge en la condición de un movimiento literario y en el marco de su visión cultural, social, filosófica, política, identitaria y discursiva; se convierte luego en movimiento político, fomenta los procesos organizativos y reactiva el dispositivo de las reivindicaciones de diferente naturaleza, tanto en África como en su fenómeno diaspórico en América.

---

310 “Los negros sublevados (*cimarrones*) se refugiaban en lugares, llamados *manieles*, con palenques, un área fortificada con fosos y estacas afiladas”. Mi país, “Sierra de Bahoruco,” José E. Marcano. <http://www.jmarcano.com/mipais/geografia/regiones/baoruco.html> (Consultado el 5-2-2015)

311 “Quilombo procede de *kilombo*, un término de la lengua kimbundu que se habla en **Angola**. En la época colonial de **América Latina**, el concepto se empleaba para nombrar al sitio donde se reunían los **esclavos de raza negra**. En este sentido, un quilombo podía ser una **zona** que ocupaban los esclavos al alcanzar la libertad (...). Un ejemplo de este tipo de quilombo fue el *Quilombo dos Palmares*, ubicado en Brasil”. Definición.de, “Definición de quilombo,” Definición.de, <http://definicion.de/quilombo/> (Consultado el 7-2-2015); Cfr. Lúcio Menezes Ferreira et al., “La arqueología de quilombos en Brasil: problemas y perspectivas”, *Revista Euroamericana de Antropología*, no. 3, 2016: 68-80.

312 Ricardo A. Ferrada, “Aíme Césaire: acción poética y negritud”, *Literatura y lingüística*, no. 13, 2001: 89-104. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-58112001001300009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112001001300009) (Consultado el 25 de febrero de 2015)

313 María Jesús Cuende González, “La perspectiva filosófica de Léopold Sédar Senghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo” (Tesis de doctorado, Universidad de Oviedo, 2008), 159.

La *etnoeducación afrocolombiana* es de este modo entendida en el marco de un proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad en su condición de sujetos de afirmación y cambio, en interacción con otras culturas, concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación dialéctica interna en su proceso de construcción.<sup>314</sup>

En este marco explicativo, para su desarrollo la etnoeducación hace uso de los escenarios: familiar, comunitario, escolar, del ámbito nacional e internacional, hecho que le facilita nutrirse y enriquecerse desde una dinámica que privilegia el trabajo colectivo, sin desconocer las iniciativas individuales que contribuyan al enriquecimiento y desarrollo de lo colectivo; está comprometida con la construcción de identidad étnico-cultural, de acuerdo con su historia, costumbres y tradiciones, desafíos actuales y visión de futuro.<sup>315</sup>

En los aspectos pedagógicos y curriculares, está regida por cuatro principios básicos como son: principio de identidad, que promueve la cohesión interna del grupo; principio de autonomía, que direcciona la opción de etnodesarrollo como alternativa y opción de vida; principio de diversidad cultural, que tiene como uno de sus propósitos dinamizar el diálogo multicultural, el reconocimiento del otro y valoración de la diversidad étnico cultural; y principio de solidaridad, que propicia el respeto por los derechos humanos y el conjunto de valores que le han permitido a la diáspora africana en América resistir los embates de la exclusión y discriminación.<sup>316</sup>

---

314 Daniel Garcés Aragón, “Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana”, en *Actas del Foro Internacional sobre educación superior inclusiva*, Bogotá: Salón Rojo Hotel Tequendama, 2008; Cfr. Daniel Garcés Aragón, “La Educación Afrocolombiana. Escenarios Históricos y etnoeducativos 1975-2000” (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008), 125.

315 Ibid.

316 Ibid.

La etnoeducación afrodiaspórica se ha concebido en la dirección de garantizarle al pueblo afrocolombiano una formación de mejor calidad frente a la que se viene ofreciendo en el sistema educativo nacional, el cual se ha quedado en un marco de carácter tradicional.

Para que la etnoeducación genere un impacto positivo sobre el mejoramiento de la calidad de la formación escolarizada se requiere garantizar la concreción de varios desafíos, tales como:

- » Garantizar la ejecución de una política de etnoeducación afrocolombiana que lleve a la universalización de la aplicación de los procesos etnoeducativos en todas las instituciones cuya población estudiantil afrocolombiana sea mayoritaria.
- » La política de etnoeducación afrocolombiana debe garantizar la construcción de la apropiación del proceso por parte de las comunidades etnoeducativas y fundamentalmente por parte del maestro. Ello pasa por un proceso de cualificación de los docentes, así como por la expresión de un alto compromiso por parte de estos.
- » En el campo institucional no puede imperar el azar, sino un proyecto etnoeducativo comprometido con un desarrollo curricular de pertenencia social y cultural afrocolombiano, con un dispositivo didáctico que facilite el uso de materiales de acuerdo con el contexto de formación, acompañado de altos niveles de creatividad.
- » Se requiere incorporar al desarrollo etnoeducativo los resultados de las investigaciones que contribuyen a la conformación del cuerpo teórico de la etnoeducación afrocolombiana.
- » Concebir la investigación en la dimensión de la estrategia más significativa para el avance y el desarrollo de la etnoeducación afrocolombiana.
- » La sistematización de las experiencias, su socialización y su publicación, hacen parte de la estrategia de construcción de

conocimiento que favorece el desarrollo y enriquecimiento etnoeducativo afrocolombiano.

- » Es necesario que las normales superiores y las universidades asuman su responsabilidad en su condición de instituciones formadoras de maestros, para contextualizar y actualizar sus currículos en el marco de las exigencias sociales, constitucionales y legales de realizar la inclusión y valoración de la diversidad etnocultural afrocolombiana.

Es preciso anotar que aún hace falta acompañamiento, orientación, seguimiento y cualificación de docentes y directivos docentes, para poder avanzar en procesos de institucionalización que permitan la universalización de la etnoeducación afrocolombiana en el conjunto de instituciones en las cuales las comunidades afrocolombianas son mayoría.

La identidad cultural la entendemos como un constructo biopsicosocial que genera una conciencia compartida que permite la diferenciación positiva con base en las particularidades socioculturales de un individuo o grupo. Está ligada a la auto estima, auto representación y auto valoración, es una cualidad sociológica independiente de la voluntad de ese individuo o grupo; adquiere mucho sentido, cuando se expresa en relación con otros individuos o grupos humanos.<sup>317</sup>

En esta dirección, el proceso de etnoeducación afrocolombiana contribuye a la construcción de la identidad cultural como un elemento abstracto que facilita y posibilita el conocimiento y el saber histórico y cultural, que lo une a sus raíces y trayectoria de su pueblo.

La identidad cultural, planteada desde la apropiación de nuestras riquezas espirituales y materiales de nuestro ser y territorio, nos garantiza el control de este y las condiciones para acceder al poder

---

317 Daniel Garcés Aragón, “Comisión identidad cultural y educación afrocolombiana”, en *Primera Conferencia Nacional Afrocolombiana*, Santa Fe de Bogotá, 2002.

y empoderamiento cultural que nos conlleve al mejoramiento de la calidad de vida en relación con el contexto social.<sup>318</sup>

En consecuencia, el proceso de etnoeducación afrocolombiana garantiza un proceso de formación pertinente social y cultural. Ello posibilita promover procesos de gestión que mejoren la calidad de vida de las comunidades, de conformidad con la potenciación de sus integrantes y el fomento de los niveles de solidaridad que hacen parte de su cotidianidad y su trayectoria.

En su desarrollo teórico y práctico, la etnoeducación se enriquece con los planteamientos de Amílcar Cabral, desde su visión del constructo cultural, cuando plantea los *objetivos de la resistencia cultural*:

- » Desarrollo de una cultura popular y de todos los valores culturales positivos autóctonos.
- » Desarrollo de una cultura nacional con base en la historia y las conquistas de la propia lucha.
- » Elevación constante de la conciencia política y moral del pueblo (de todas las categorías sociales) al igual que del patriotismo, del espíritu de sacrificio y de la devoción ante la causa de la independencia, de la justicia y del progreso.
- » Desarrollo, con base en una asimilación crítica, de las conquistas de la humanidad en los campos del arte, de la ciencia, la literatura, etc., y de una cultura universal con el fin de lograr una perfecta integración en el mundo actual y ante su perspectiva de evolución.

---

318 Ibid.



- » Elevación incesante y generalizada de los sentimientos de humanismo, de solidaridad, de respeto y de devoción desinteresada ante la persona humana.<sup>319</sup>

Amílcar Cabral hace una referencia sobre el significado de la colonización, en el sentido de que su operatividad representa pillaje, miseria, saqueos, crímenes, explotación mediante el trabajo desenfrenado, destrucción de los valores humanos y culturales del pueblo sometido o colonizado; en síntesis, una realidad negativa.<sup>320</sup>

Cabral señala la importancia y significación que tiene para los pueblos sometidos o colonizados conocer de manera profunda su realidad histórica, social y cultural, en cuyo caso hay un papel protagónico de las ciencias humanas y sociales para el enriquecimiento de la identidad del pueblo sometido o colonizado, cuya construcción de identidad se encuentra en oposición a la del colonizador.<sup>321</sup>

No es difícil comprender que el desarrollo de estas hipótesis requiere de dos estrategias básicas y fundamentales, como son un profundo proceso de investigación sobre la cultura propia y un esfuerzo educativo que potencie la concientización del papel protagónico en la construcción de la identidad, con una visión política de reivindicación de sus derechos y recuperación de su autonomía, de construcción de una cultura en oposición de los procesos de dominación del colonizador u opresor. Corresponde esto a un proceso intencional, planeado y organizado en la dirección de reconstruir procesos que hagan recuperable la dignidad, mediante el fortaleci-

---

319 Amílcar Cabral, "La cultura nacional y la liberación", en *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, autores: Hilda Varela Barraza, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Paulo Freire, Babakar Sine, México D.F: Ediciones El Caballito, 1985, 68.

320 Amílcar Cabral, "El papel de la cultura en la lucha por la independencia", en *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, autores: Hilda Varela Barraza, Amílcar Cabral, Frantz Fanon, Paulo Freire, Babakar Sine, México D.F: Ediciones El Caballito, 1985, 17-18.

321 *Ibid.*, 19.

miento de las redes organizativas y la construcción de una visión política congruente con los desafíos que demanda la situación que se vive, en el momento de gestión y lucha del pueblo comprometido con su auto reconocimiento y auto liberación.

En esta dirección, la etnoeducación afrodiaspórica debe ser la estrategia para todos los pueblos de la diáspora africana en América en la dirección de superar la colonización mental, que aún hace efectos en la vida de los descendientes de africanos en América. También es una alternativa para superar los mismos efectos en los pueblos africanos que fueron víctimas de colonización durante finales del siglo XIX y el siglo XX.

*Proyecto Maestras Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Gabón, Guinea Ecuatorial, Jamaica. Siglo XX a XXI*

La referencia a la etnoeducación afrodiaspórica en este proyecto de investigación aparece en el marco de que, para el caso de Colombia, resulta muy significativo ubicar a las maestras que han tenido un impacto importante en los desarrollos de las experiencias etnoeducativas y que han sobresalido por su incidencia en la formación de niños y jóvenes afrocolombianos o afrodiaspóricos.

Un ejercicio amplio podría seleccionar maestras en el Chocó, la costa nariñense, la costa del Caribe, los valles interandinos, San Andrés, Bogotá, el Valle del Cauca o el departamento del Cauca. Entre las experiencias de reconocimiento de liderazgo etnoeducativo que se pueden mencionar están:

- » La Asociación Casita de Niños, Investigación y Promoción de la Educación Infantil, en Buenos Aires, norte del Cauca.

- » La experiencia de San Basilio de Palenque, municipio de Mahates, en el departamento de Bolívar.
- » Experiencia IEA Capitán Bermúdez, en El Patía, Cauca.

Son muchas más en el territorio nacional, de modo que un listado no agotaría su existencia.

Es preciso anotar que este proyecto de investigación se constituye como una acción práctica y teórica de reconocimiento y valoración a las grandes fortalezas de las mujeres en el proceso de transmisión cultural a las nuevas generaciones, a través de las madres, abuelas y tías, en su condición de ser un gran aporte en el mantenimiento y reproducción cultural afrocolombiana. Sin negar el aporte de los varones a esta tarea, es innegable que, por el rol establecido en las comunidades, las mujeres tienen mayor responsabilidad en este proceso.

Un debate no superado aún en Colombia es el de la autonomía universitaria frente a la aplicación de los procesos etnoeducativos en la educación superior, el cual solo pone en evidencia la construcción de un fenómeno discriminativo de larga duración que aún imposibilita ver y leer las realidades sociales étnico-culturales en estos contextos. Por ello este proyecto es tan importante, porque rompe con ese esquema y asume responsabilidades frente a la situación actual de reconocimiento y valoración de la diversidad étnica afrocolombiana.

### *Conclusiones*

A pesar de la existencia en Colombia de un cuerpo normativo de reconocimiento de la diversidad cultural, que enfatiza de manera específica sobre las culturas afrodiaspóricas, se requiere la adecuación institucional y la construcción de hechos materiales que encarnen la realización de una política de reconocimiento y valoración de lo afrodiaspórico en el contexto educativo colombiano.

En el quehacer etnoeducativo debe tenerse muy en cuenta la trayectoria de pensamiento, los hechos de impacto y los aportes de los africanos y sus diásporas a la construcción de un mundo más humano, y a la construcción de sociedad y Estados en América y África, que permitan una racionalidad diferente a la que se ha construido desde la mirada del otro, especialmente en Colombia.

Los procesos educativos en Colombia deben ser una estrategia y una oportunidad de construcción de identidad en la diversidad étnica y cultural que se ha evidenciado y reconocido, tanto en el país como en el resto de países que presentan esta diversidad étnica.

### *Referencias bibliográficas*

#### *Fuentes Documentales*

- » Cuende González, María Jesús. “La perspectiva filosófica de Léopold Sédar Senghor sobre el ser humano y su vinculación al existencialismo”. Tesis doctorada, Universidad de Oviedo, 2008.
- » Garcés Aragón, Daniel, “Comisión identidad cultural y educación afrocolombiana” en *Primera Conferencia Nacional Afrocolombiana*, Santa Fe de Bogotá: 2002.
- » Garcés Aragón, Daniel. “La Educación Afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000”. Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008.
- » Garcés Aragón, Daniel, “Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana”, en *Foro Internacional sobre educación superior inclusiva*, Bogotá: Salón Rojo Hotel Tequendama, 2008.

*Libros y Artículos de revistas*

- » Cabral, Amílcar. “El papel de la cultura en la lucha por la independencia”, en *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, autores: Hilda Varela Barraza, Amilcar Cabral, Frantz Fanon, Paulo Freire, Babakar Sine, 17-18. México D.F.: Ediciones El Caballito, 1985.
- » Cabral, Amílcar. “La cultura nacional y la liberación”, en *Cultura y resistencia cultural: Una lectura política*, autores: Hilda Varela Barraza, Amilcar Cabral, Frantz Fanon, Paulo Freire, Babakar Sine, 68. México D.F.: Ediciones El Caballito, 1985.
- » Molina H., María Mercedes, “Introducción al estudio de la universidad en Latinoamérica”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 4, no. 1, 2008: 129-142. <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209009.pdf> (consultado el 15 enero de 2015)
- » “Real Cédula sobre educación, trato y ocupaciones de los esclavos. 31 de mayo de 1789”, en *Los Códigos Negros de la América España*, editado por Manuel Lucena Salmoral, 279-284. Madrid: Unesco, Universidad de Alcalá, 1996.

## *Feminismos Coloniales, Post y Decoloniales*

Ana Guil Bozal  
Universidad de Sevilla, España  
(anaguil@us.es)

Ruby Lisbeth Espejo Lozano  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
(ruby.espejo@gmail.com)

### *Introducción*

El colonialismo europeo sobre el resto de los continentes –tanto África, como América, Asia y Oceanía–, supuso en no pocas ocasiones un enorme impacto sobre la cultura de sus habitantes y, en consecuencia, también sobre los roles que tradicionalmente ejercían las mujeres en las diversas sociedades indígenas.

En algunas comunidades primitivas existían figuras de poder, diosas y reinas, a veces incluso superiores a las masculinas, e igualmente casos de poliandria y matrilinealidad, situaciones muy distintas a las que impusieron los colonizadores que, con su *civilización*, arrastraban consigo siglos de patriarcado.

El presente trabajo se propone analizar los antecedentes y los aportes de algunas autoras –procedentes de ámbitos internacionales y transdisciplinarios coloniales, post y decoloniales–, escuchando su subjetividad y sus emociones, amplificando su voz y, sobre todo, buscando los puntos de unión que las fortalecen.

Al utilizar la expresión feminismos postcoloniales, nos referimos específicamente a los movimientos de mujeres que se inician en las distintas situaciones coloniales, continuando después de la independencia de sus respectivos países. Por otra parte, cuando hablamos de feminismos decoloniales, nos referimos sobre todo a trabajos de mujeres que, tras experiencias coloniales, se han propuesto de-construirlas para posteriormente co-construirlas en el seno de sus diversas comunidades, en la búsqueda de sus propias identidades. Pese a tal distinción, que estas últimas resaltan, como veremos más adelante, ambos movimientos tienen mucho en común, especialmente en sus críticas al feminismo occidental que no contempló inicialmente la especial marginación de las mujeres de color de clase obrera.

### *Antecedentes*

No hay constancia histórica de la existencia de matriarcados –salvo los mitológicos y algunos descubrimientos muy recientes–, pero sí de sociedades matrilineales, en las que la adscripción y la herencia solía ser habitualmente por vía materna. Por ejemplo, los iroqueses en Norteamérica, los chibchas en Colombia, los mosuo en China, o en multitud de pueblos africanos.

Por eso no es de extrañar que, en el occidente africano, en el siglo XVII surgiera un poderoso movimiento femenino de autodefensa de la población, diezmada por las cacerías de esclavos, formado por entre 2 000 y 6 000 mujeres, según las diversas fuentes de información. Pertenecientes al pueblo fon, constituyeron un grupo de guerreras valientes y disciplinadas, conocidas también como las Amazonas

Dahomey o las guerreras Mino, que permanecieron invictas durante dos siglos, hasta que en 1894 Francia colonizó la actual República de Benín.



Figura 1: Mujeres Igbo

También en Nigeria las mujeres igbo protestaban desde 1929 ante las autoridades coloniales, pidiendo su participación en la política local para poder luchar por sus derechos, los derechos de la población africana y en contra de la esclavitud. Pero, al igual que en el caso anterior, también estas mujeres audaces fueron finalmente silenciadas con criterios sexistas por los colonizadores, aunque su espíritu rebelde ha permanecido en las siguientes generaciones.

### *Feminismos coloniales y postcoloniales africanos*

Muchas mujeres africanas lucharon y han seguido luchando incansablemente contra el colonialismo, contra el machismo y contra el racismo. En la pequeña selección realizada optamos por hablar tanto de algunas pioneras como de las actuales, conscientes de que toda selección siempre deja fuera a muchas autoras.



Adelaide Casely Hayford (Sierra Leona, 1868-1960), hija de un matrimonio mixto, de padre de ascendencia británica y madre criolla –inglesa/cimarrona jamaicana liberada–, sentía orgullo de su origen africano y su identidad nacional, luciendo a la menor ocasión sus ropas tradicionales.<sup>322</sup>

Inicialmente se educó en Inglaterra, donde su padre se retiró al jubilarse, viajando también a Alemania a estudiar música. En Inglaterra ya abrió, junto a su hermana, una *boarding home* para personas africanas que trabajaran o estudiaran en el país. Pero fue sobre todo tras su matrimonio cuando creció su interés por la cultura africana; de hecho, su hija Gladys Casely-Hayford llegó a ser una conocida poeta criolla.



Figura 2: Adelaide Casely

Después de 25 años de vivir en el extranjero, Adelaide regresó a Sierra Leona y se unió a la División de Damas de Freetown, su ciudad natal, llegando a ser su presidenta hasta que, en 1920, renunció a la asociación por un conflicto de intereses con su propuesta de crear una escuela especial para niñas.

Viajó por Estados Unidos, dando conferencias para intentar cambiar la falsa imagen que se tenía sobre África. Finalmente consiguió poner en marcha su Escuela Vocacional para Niñas, instalándola en su casa familiar, desde donde instruyó a las chicas sobre su cultura, infundiéndoles orgullo nacional y racial.

---

<sup>322</sup> Todas las imágenes de este artículo están tomadas de espacios de *free access*, no protegidos por derechos de autoría.

Vivió hasta los 91 años, y pasó sus últimos años escribiendo sus memorias e historias cortas, entre las que destaca “Mista Courier”, publicada en 1960 en Estados Unidos junto a otras en *African Treasury*.

Margaret Ekpo (Nigeria, 1914-2006), activista política y pionera feminista, fue testigo y sucesora del espíritu de lucha de las mujeres igbo. Inicialmente trabajó como profesora en Calabar y Aba –ciudades del sudeste de Nigeria– hasta su matrimonio con un médico de otra etnia, algo a lo que las familias se oponían, lo que la convierte también en pionera en la lucha contra la endogamia tribal.



Figura 3: Margaret Ekpo

En 1946, acompañando a su marido enfermo para recibir tratamiento en Irlanda, aprovechó para completar sus estudios en la School of Domestic Economics, capacitación que la llevará a fundar en 1948 en Aba el Windsor Sewing Institute for Girls, desde el que formaría a exitosas emprendedoras en confección, panadería u hostelería, mientras les inculcaba conciencia racial y nacionalista.

Sustituyendo a su marido en las protestas médicas contra la administración colonial –a las que él como funcionario no podía asistir–, participó en debates sobre discriminaciones y desigualdades culturales y raciales. Como única mujer en ese ámbito, tomó conciencia de la exclusión de todas ellas, representadas por padres y maridos y sin posibilidad de tomar decisiones familiares y sociales.

Con el tiempo, Margaret llegaría a formar parte del comité ejecutivo del nuevo partido anticolonialista, el CNNC (Consejo Nacional de Nigeria y de Camerún), que la nombró entre 1954 y 1957 –con cierto debate– miembro de la House of Chiefs.

Fruto de su conocimiento sobre la situación de las mujeres europeas publicó en 1953 *European Women As I See Them*, texto que, al comparar dicha situación con la de las mujeres en su país, la llevó a exigir para ellas los mismos derechos, luchando contra el colonialismo que las tenía sometidas.

También Ekpo luchó contra los mandatarios tradicionales que limitaban la autonomía de la población, y especialmente de las mujeres. Tal es el caso de su apoyo a Funmilayo Ransome-Kutien –con quien colaboraba desde 1948– en contra de Oba Sir Ladipo Samuel Ademola II, al que consiguieron exiliar temporalmente tras la campaña de la Unión de Mujeres en Abeokuta, ciudad del sudoeste nigeriano, contra los impuestos del mercado y la limitación política de las mujeres. Esta relación la llevó a la Secretaría de la Unión de Mujeres Nigerianas.

Su liderazgo entre las mujeres se había consolidado cuando afrontó de manera astuta el problema de la escasez de sal, que solo podían conseguir las mujeres de la Aba Market Women's Association organizada por ella, con lo que los maridos no tuvieron más remedio que dejar que sus mujeres formaran parte de la asociación. Desde allí promoverá la solidaridad femenina, las medidas de protección y la lucha por los derechos políticos y económicos de las mujeres.

En 1954 fundó la Aba Township Women's Association, atrayendo la confianza de numerosas mujeres, hasta el extremo de lograr transformarla en un grupo de presión política. En 1955 las electoras sobrepasaron a los electores en las elecciones al consejo del distrito de Aba. En 1961 logró un escaño en la Cámara de la Asamblea Regional del Este, desde donde luchó contra el aislamiento rural, por el transporte y el acceso a los mercados locales a través de las carreteras principales, todo ello hasta el golpe de Estado de 1966, en el cual la pondrán bajo arresto domiciliario.

Desde los ochenta se le reconoció su lucha por los derechos de las mujeres. Murió a los 92 años tras ver, desde el 2001, que el aeropuerto de Calabar llevaba su nombre.



Figura 4: Fatema Mernissi

Fatema Mernissi (Marruecos, 1940-2015), escritora y profesora universitaria especialista en estudios coránicos, toda su obra gira en torno a la condición femenina en las sociedades musulmanas, rompiendo arquetipos sobre la debilidad y sumisión femenina.

Creció en las habitaciones para mujeres de su gran casa familiar, pero a diferencia de su madre y abuela que fueron analfabetas, los cambios políticos le permitieron formarse no solo en las escuelas coránicas, sino también en idiomas en universidades de Rabat, París y EE. UU. En 1973 se doctoró en sociología con el trabajo “Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in Modern Muslim Society”, en el que plantea las contradicciones del islam respecto a las mujeres.

En sus trabajos Mernissi da voz a las mujeres del silencio, las que se deslizan por la vida sin que nadie las vea o las oiga. Para ella, la palabra es el arma principal de las mujeres para el logro de la igualdad –como por ejemplo Scheherazade, quien, con inteligencia y dominio de la palabra, supo controlar al rey–, abogando también por reformas sociales, políticas y religiosas que restauren sus derechos.

En *Le harem politique - Le Prophète et les femmes*, de 1987, afirma que el profeta Muhammad fue feminista y defensor de la dignidad de las mujeres, a las que abrió las puertas de las mezquitas en igualdad de condiciones que a los hombres, y que son otros quienes después las han considerado personas de segunda clase.

La maestra Mernissi recibió en España el Premio Príncipe de Asturias de las Letras, y en Holanda el Praemium Erasmianum.

Yvonne Vera (Zimbabue, 1964-Canadá, 2005), fue una escritora de gran sensibilidad y valentía, que abordó en sus novelas de extraordinaria prosa poética temas de violación, incesto, proscripción, infanticidio, pobreza y represión –tanto antes como después de la independencia de su país–, ofreciendo modelos de mujeres fuertes que consiguen vivir plenamente y desafiar los múltiples obstáculos que se imponen a las mujeres negras.



Figura 5: Yvonne Vera

De niña había trabajado en Rodesia en los campos de algodón, estudiando y enseñando posteriormente literatura inglesa en Bulawayo. Como forma de resistencia ante la dominación colonial, utilizaba el shona, lengua bantú con ortografía y gramática no codificada hasta el siglo XX.

Se casó con un canadiense y viajó a Toronto, donde completó sus estudios de licenciatura, maestría y doctorado. De vuelta a Zimbabue en 1997, fue nombrada directora de la Galería Nacional de Arte Contemporáneo, que exhibe obras tanto escolares como de artistas consagrados. Murió de meningitis en Canadá, con tan solo 40 años.

Nawal El Saadawi (Egipto, 1931), activista, médica y escritora, ha dedicado toda su vida a la lucha por la dignidad de las mujeres. Su madre se casó a los 15 años con un hombre 16 años mayor, pero había sido educada en la escuela francesa e insistió en que sus 3 hijos y 6 hijas fueran a la Universidad. No obstante, eso no impidió que a Nawal, con 6 años, la comadrona le cortara el clítoris, tortura que la marcó para toda su vida.

Estudió psiquiatría, y ejerció inicialmente en ámbitos rurales, siendo testigo de las desigualdades que sufrían las mujeres, experiencias que publicó en *Memorias de una doctora*, obra que causó gran impacto.

Ocupó diversos cargos, entre otros la Dirección General de Salud Pública del gobierno egipcio, hasta que la cesaron por publicar en 1972 *Women and Sex*, en donde, entre otras cosas, denunciaba la práctica de la mutilación genital.

Realmente toda su obra rompe tabúes al abordar temas controvertidos, desde la ablación del clítoris, al uso del velo, el aborto, el empoderamiento de las mujeres, o cuestiones anti-neo-coloniales. También reivindica que se pueda adoptar el apellido de la madre y no exclusivamente el del padre.



Figura 6: Nawal El Saadawi

Fundó la Asociación Africana para la Investigación y el Desarrollo de las Mujeres, y fue consejera de los programas de las Naciones Unidas para las Mujeres de África (CEP) y de Oriente Medio (CEPA).

En 1981 fue encarcelada durante casi tres meses por motivos políticos, experiencia que narró en *Memorias de la cárcel de mujeres*, publicada en 1983. A su salida continuó su activismo, fundando nuevas asociaciones y revistas.

Cuando en 1992 su nombre apareció en una lista de condenados a muerte por parte de un grupo fundamentalista, se exilió a EE. UU., donde trabajó como profesora invitada en varias universidades hasta su regreso a Egipto en 1996.

A lo largo de su vida se ha casado y divorciado varias veces. En 2005 se presentó como candidata a la presidencia de Egipto por el simple hecho de suscitar debate.

Ama Ata Aidoo (Ghana, 1942), desde una posición descolonial, defiende la igualdad, desmontando estereotipos.

Creció en la Casa Real Fanti -una de las tribus de su país-, estudiando en el Wesley Girls' High School de Cape Coast, y después se licenciaba en lengua inglesa en la Universidad de Ghana, consiguiendo una beca de Escritura Creativa en la Universidad de Standford, California.

Escritora de obras de teatro, novelas, poemas y libros infantiles desde 1964, su obra aborda la tensión entre la civilización occidental y el punto de vista africano, desafiando con sus protagonistas el papel estereotipado de las mujeres.

Así, reflexiona sobre el colonialismo y la diáspora negra en Europa, centrándose en temáticas relacionadas con el matrimonio, la maternidad, la dependencia económica y emocional, la educación, la marginación económica y política, y la resistencia a la opresión de las mujeres. Ha ganado varios premios literarios, entre otros el Premio Commonwealth 1992 por su novela *Changes*.



Figura 7. Ama Ata Aidoo

Fue ministra de educación entre 1982-84, buscando mejorar la situación de las mujeres. Ha trabajado como profesora visitante en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Zimbabue. En 2000 creó

la fundación Mbaasen<sup>323</sup> para promover y apoyar el trabajo de las mujeres africanas.

Ken Bugul<sup>324</sup> (Senegal, 1948) es una escritora que, pese a declararse feminista, defiende la poligamia en su novela *Riwan o el camino de arena*. De hecho, tras malas experiencias en Francia, regreso a su país y se casó con un guía espiritual pasando a ser su trigésima esposa.



Figura 8: Ken Bugul

Además de la novela *Riwan*, la autora ha escrito *Le Baobab fou*, *Cendres et braises*, *La Folie et la mort* y *De l'autre côté du regard*.

Una de las características de sus narrativas es la asunción de una escritura omnisciente, capaz de poder juzgar a las mujeres modernas y criticar el etnocentrismo occidental. Asimismo, a nivel técnico y conceptual, en su trabajo se percibe la formación crítica que recibió. Este estilo refleja una búsqueda constante de su ideal, lo que marca las claves en la evolución de su discurso, al tiempo que deja al descubierto su pensamiento.

Paulina Chiziane (Mozambique, 1955), autora de novelas y cuentos en lengua portuguesa, es experta en la rica tradición oral de su país, utilizando en sus escritos las mismas técnicas de narración.

Nacida en el seno de una familia protestante, en casa habló las lenguas nativas bantúes chope y ronga (o xironga), pero su formación primaria y universitaria fue en portugués, idioma en el que escribe.

---

323 Significa *asuntos de mujeres*.

324 Significa *la que nadie quiere* y es el seudónimo de Mariètou Mbaye Biléoma.



Involucrada activamente en el Frente de Liberación de Mozambique, su narrativa a menudo deja ver las inquietudes de un país dividido ante la guerra colonial y los conflictos civiles. Su primera novela *Balada do Amor ao Vento*, de 1990, habla de la poligamia en el sur de Mozambique durante el período colonial. Con *Niketche: Uma História de Poligamia*, de 2002, ganó al año siguiente el Premio José Craveirinha, despertando gran debate al indagar en los machismos actuales y analizar las consecuencias del cruce entre poligamia, colonización y evangelización.



Figura 9: Paulina Chiziane

Chimamanda Ngozi Adichie (Nigeria, 1977), digna heredera del pueblo igbo, con su conferencia “Todos deberíamos ser feministas”<sup>325</sup> inundó las redes, consiguiendo convencer de la importancia social de sus reivindicaciones.

Ngozi escribió su primera novela, *La flor púrpura* (*Purple Hibiscus*) en 2003, consiguiendo un gran impacto en la crítica. En 2005 recibió el Commonwealth Writer's Prize for Best First Book. En 2006 con su segunda novela, *Medio sol amarillo* (*Half of a Yellow Sun*), desarrollada durante la guerra civil nigeriana, obtuvo el Orange Prize for Fiction en 2007.



Figura 10: Chimamanda Ngozi Adichie

325 Cfr. <http://www.afribuku.com/feminismo-africano-literatura-femenina-africa/>

Asimismo, en 2009 publicó una colección de relatos breves titulada *The Thing Around Your Neck*.



Figura 11: Oyèrónkẹ  
Oyěwùmí

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (1957) es una feminista nigeriana, profesora de sociología en Estados Unidos. En su monografía “*The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses*” (1997) critica desde el feminismo postcolonial los estudios occidentales sobre África, aseverando que el dimorfismo sexual fue algo introducido por el colonizaje, ya que el género no era un principio organizador en la sociedad yoruba originaria, en la que no

había comportamientos sancionados por transgredir atribuciones de género como sucede en las sociedades actuales.

### *Feminismos coloniales, postcoloniales y decoloniales americanos*

La América indígena, chicana y afrodescendiente cuestiona también al feminismo universalista occidental y etnocéntrico, buscando la manera de subvertir la colonialidad. Pese a asumir la existencia de sexismos en su entorno, el concepto del patriarcado no les termina de convencer, ya que se identifican antes con los hombres de su familia que con las mujeres blancas, teniendo en general una ética del cuidado y una solidaridad con su comunidad muy arraigadas, al haber sido aprendidas tanto en la familia como en la iglesia.

Además, tienen el modelo de las culturas precolombinas, que en cierta medida fueron ginecráticas, pues reconocían la fuerza de las mujeres en el universo –la *mujer araña*, la *mujer pensamiento*,...–, reconociendo en muchos casos con naturalidad la homosexuali-

dad. Incluso en los últimos años, se ha demostrado que existieron sistemas femeninos de gobierno matriarcal preincaico y también poliandrías. Así por ejemplo, en el norte de Perú las capullanas, las gobernadoras tallanes, o la Señora de Cao, gobernante mochica cuya momia fue hallada en 2006.

Ya en plena Colonia, al igual que en África, en Latinoamérica surgieron luchadoras pro-derechos de las mujeres. Sor Juana Inés de la Cruz (México, 1648-1695), con su redondilla “Hombres necios”, o Adela Zamudio Ribero (Bolivia 1854-1928) con su poema “Nacer hombre”, son claros exponentes de mujeres rebeldes que ahora, por la premura de espacio y al ser más conocidas, no podremos abordar.



Figura 12: reconstrucción de la Señora Cao

También en América del Norte surgieron mujeres afrodescendientes valientes que, en los inicios de las vindicaciones feministas, lucharon por los derechos de las personas de color, siendo las precedentes de los actuales feminismos negros. Tal es el caso de Ida Wells-Barnett (Mississippi, 1862-Chicago, 1931).

Activista afroamericana de la primera ola del feminismo negro, quedó huérfana con 14 años, haciéndose su familia cargo de los distintos hermanos en contra de sus deseos de mantenerlos unidos.<sup>326</sup> Decidida a conseguirlo, logró estudiar secundaria y encontrar un trabajo de profesora con el que pudo mantener a todos bajo el mismo techo.



Figura 13: Ida Wells-Barnett

Cofundadora de la Asociación Nacional para el Avance de la Personas de Color (NAACP), escritora y sobre todo oradora, en 1895 se casó con el director de uno de los primeros periódicos para negros de Chicago, encontrando en la prensa la plataforma ideal para sus vindicaciones.

Dedicó toda su vida a defender los derechos civiles de las personas de color y también los derechos de las mujeres, ya que formó parte activa del Movimiento Sufragista. Luchó especialmente contra los linchamientos raciales producidos al culpar injustamente a los hombres negros de agresiones sexuales contra las mujeres blancas.

---

<sup>326</sup> Gabrielle Foreman, "Review of The Memphis Diary of Ida B. Wells", *African American Review*, vol. 31, no. 2, 1997: 363-365. doi: 10.2307/3042494. (Consultado el 6 de octubre de 2016)

Tres años antes de su fallecimiento, ya enferma, escribió un texto autobiográfico cuyo título define perfectamente su vida y obra: *Cruzada por la justicia*.

Como exponentes de los movimientos contemporáneos latinoamericanos, vamos a detenernos en una serie de autoras decoloniales que trabajan desde los *márgenes* sobre temas de inmigración, racismo, feminicidio, homofobia, géneros autopercebidos y disidentes, ecofeminismo, subalteridad, etc., abogando por un feminismo contrahegemónico, que piense de un modo diferente a las mujeres, sin inhibir su complejidad cultural constitutiva.

Glefas<sup>327</sup> es uno de los grupos de feministas más activas, y de hecho muchas de las mujeres que vamos a presentar pertenecen o colaboran con este potente grupo.



Figura 14: GLEFAS

---

327 Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista. <http://glefas.org>

Catherine Walsh (Ecuador) es coordinadora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y de la Cátedra de Estudios Afro-Andinos, profesora principal de la Universidad Andina Simón Bolívar y profesora invitada y conferenciante en múltiples universidades internacionales.



Figura 15: Catherine Walsh

Problematiza el eurocentrismo desde las periferias, trabajando el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad y de los movimientos afrodescendientes e indígenas, así como el pensamiento y las pedagogías decoloniales, planteando la subversión de colonialidades mediante las prácticas insurgentes de resistir, *re-existir* y *re-vivir*.

Yuderkys Espinosa (República Dominicana), activista y académica que define el feminismo descolonial<sup>328</sup> como una producción de



Figura 16: Yuderkys Espinosa

ideas contemporáneas en plena revisión y construcción, una voz subalterna, no hegemónica, que estuvo siempre ahí sin lograr captar la atención.

En una de sus obras (*Escritos de una lesbiana oscura*, de 2007) habla de privilegiar el ser humano “mujer”, revelando un sujeto entrampado en las propias cadenas que lo configuran y que, sin embargo, necesita decir-se para poder renunciar-se, invitando con ello a que se restablezca esa fuerza perdida por la dilución en el pragmatismo y en la razón instrumental.

---

<sup>328</sup> Las distintas autoras utilizan indistintamente las palabras decolonial y descolonial.

Ochy Curiel (República Dominicana, 1963), antropóloga y académica feminista, organizadora en 1992 del I Encuentro de Mujeres Negras de América Latina y El Caribe, que reunió a más de 300 participantes de 32 países.

Trabajó en México y actualmente en Colombia, construyendo metodologías feministas desde la decolonialidad. Analiza la intersección género/etnia/clase, desde el lesbianismo como posición política que busca contrarrestar la hetero-normatividad de las leyes, los medios, la religión y la sociedad en general.

Reconoce las sociedades precoloniales, incas y aztecas, en las que –al igual que en algunas sociedades primitivas africanas– existieron construcciones sociales diferentes, centradas en la fuerza de la comunidad y no en organizaciones de poder verticales.

Ha realizado múltiples publicaciones sobre negritud y teorías feministas, partiendo de la consideración de que reconocer los prejuicios que sufren las mujeres negras trabajadoras no es suficiente para unir a las feministas. Es además necesario, para comprender completamente la explotación, examinar los privilegios e intereses de determinados grupos, porque solo quienes tienen privilegios tienen la libertad de cuestionar su identidad.



Figura 17: Ochy Curiel

Karina Ochoa Muñoz (México), profesora de la UNAM estudió las experiencias organizativas de mujeres indígenas en Guerrero,<sup>329</sup> y la

---

329 Karina Ochoa Muñoz, “Sembrando desafíos. Experiencias de mujeres indígenas en Guerrero”, en *La Coordinadora Guerrerense de Mujeres Indígenas. Construyendo la equidad y la ciudadanía*, coordinadores: Gisela Espinosa Damián, Libni Iracema Dircio Chautla y Martha Sánchez Néstor, México: UAM-Xochimilco, 2010, 131-166.





Figura 18: Karina Ochoa

participación política de indígenas y mestizas en los espacios públicos en Calakmul,<sup>330</sup> municipio que concentra un importante mosaico cultural de pobladores originarios de 23 estados mexicanos, hablantes de 17 lenguas indígenas. Así mismo, analizó los discursos coloniales sobre las y los amerindios –entre bestialización, feminización y racialización– para, desde una mirada descolonial, repensar el derecho y la noción de sujeto indio/a.

Gladys Tzul Tzul (Guatemala), académica guatemalteca, profesora en universidades de Costa Rica, México y EE. UU. y feminista de *AbyaYala*.<sup>331</sup> Autora de diversas publicaciones sobre política comunal,



Figura 19: Gladys Tzul Tzul

autoridades indígenas y mujeres indígenas en Guatemala, cuestiona la supuesta configuración machista de las tradiciones políticas colectivas y comunitarias, considerando que el derecho ordinario está en crisis frente al derecho indígena, que el poder del pueblo está en el servicio, y que solo así contará con el respaldo de la comunidad.

330 Karina Ochoa Muñoz, “Espacios públicos y participación política de las mujeres indígenas y mestizas del municipio de Calakmul, Campeche”, en *Mujeres y espacios públicos: construcción y ejercicio de la ciudadanía*, coordinadora: Silvia Bolos, México: Universidad Iberoamericana, A.C., 2008, 129-175.

331 Nombre con el que se conocía –antes de la llegada de los españoles– al continente que hoy se denomina oficialmente América. Literalmente significa *tierra en plena madurez, tierra en florecimiento o tierra de sangre vital*. No se sabe con certeza si así se nombraba a todo el continente, o solo a lo que hoy es Panamá y Colombia, ya que otros pueblos utilizaban sus respectivos idiomas. Se trataría por tanto de un nombre asumido ideológicamente por algunas comunidades indígenas.



Considera que los conceptos de clase y marxismo están ya caducos, pese a que algunos académicos aún los defiendan. En sus reflexiones subvierte la tradición y la comunidad, manteniendo una postura posestructuralista, deconstructivista, foucaultiana y crítica hacia las formas estatales.

Julieta Paredes Carvajal (Bolivia, 1967) es una poeta, cantautora, escritora, grafitera, activista y lesbiana descolonial aymara.

Su feminismo comunitario –para su pueblo y desde su pueblo– a través de la participación igualitaria de mujeres y hombres, se aleja del individualismo contemporáneo, buscando recuperar los recursos naturales de su tierra.



Figura 20: Julieta Paredes

En 1992 fundó junto a María Galindo y Mónica Mendoza el movimiento Mujeres Creando, que en 2002 se renombraría como Mujeres Creando Comunidad.

En *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, libro de 2008, profundiza en la igualdad entre mujeres y hombres en el contexto indígena, en su posición respecto al feminismo occidental, el colonialismo y el neoliberalismo, y en el papel del cuerpo y la sexualidad en la liberación de las mujeres.

Reprocha tanto el indianismo que no reconoce la opresión de las mujeres, como el esencialismo sobre la población india. Igualmente reprocha tanto a las blancas como a los hombres el aceptar los privilegios del sistema patriarcal, colonial y racista, usufructuándolos sin combatirlos. Su lucha no se centra solo en la emancipación de

las indígenas de clases oprimidas, sino en la igualdad de todas las mujeres, proceso que pasaría por la toma de conciencia política de estas y de la sociedad en general, pues el cambio ha de venir “desde la memoria larga de los pueblos”, a través de movimientos sociales.

Sueli Carneiro (Brasil, 1950) es una catedrática universitaria, escritora, activista y miembro desde 2012 del Consejo Nacional de Derechos de la Mujer.

Estudió filosofía, e hizo su doctorado en educación en la Universidad de São Paulo. A partir de los setenta tomó conciencia feminista, siendo fundadora en 1980 del Colectivo de Mujeres Negras de São



Figura 21: Sueli Carneiro

Paulo y del Geledés<sup>332</sup> –Instituto de la Mujer Negra–, que lidera la lucha contra el racismo, visibilizando a las mujeres afrobrasileñas. En 1998 recibió el Premio de Derechos Humanos de la República Francesa.

En su obra *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil* reúne los textos que trabajó durante los años 2001 a 2010, al tiempo que invita a reflexionar a la sociedad brasileña sobre el racismo y el sexismo, que se revelan de forma explícita en las estructuras de las relaciones sociales, políticas y de género. Otros escritos en coautoría son *Mulher negra*, y *Mulher negra. Política governmental e a mulher*.

María Betania Ávila (Brasil) es doctora en sociología, e investigadora y cofundadora en 1981 del Sos corpo, Instituto Feminista para la Democracia. Así mismo es militante de la Articulación de Mujeres

---

332 Palabra yoruba acerca del poder femenino sobre la fertilidad de la tierra, la procreación y el bienestar de la comunidad.

Brasileñas (AMB) y de la Articulación Feminista Marcosur (AFM) y miembro del grupo de trabajo Clacso: Feminismos, Resistencias y Procesos Emancipatorios.

Desde un planteamiento feminista, en sus distintas publicaciones aborda el tema del trabajo productivo y reproductivo, el trabajo doméstico y los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.



Figura 22: María Betania

María Lugones (1944), filósofa feminista argentina, es profesora asociada en la Universidad de Binghamton, Nueva York.

Nacida en las pampas, en el seno de una familia rural humilde, consiguió estudiar en EE. UU. en las universidades de California y Wisconsin. Allí le impactó el modo de ver del mundo euro y anglo-centrado, lo que la llevó a realizar su tesis doctoral, “Moralidad y Relaciones Públicas”, sobre las relaciones personales, mucho más interpersonales en Latinoamérica, frente al modelo impersonal norteamericano.

Investiga con una impronta crítica propia –desde la coalición feminista Mujeres de Color– sobre feminismo descolonial, considerando que lo importante es la voz de la subalternidad que incorpore su manera de pensar en el desarrollo de un feminismo de América del Sur y de Abya Yala.



Figura 23: María Lugones

En *Colonialidad y género*<sup>333</sup> busca el origen de la indiferencia de los hombres hacia las violencias sistemáticas contra las mujeres de color (indígenas, mestizas, chicanas, mulatas, ), observando que la colonialidad del género no solo no reconoce la homosexualidad o las identidades transgénero, sino que establece un sistema binario heterosexual en el que existen diferentes jerarquías de poder.

Considera que las personas son seres que existen en más de una realidad, y que cada una de ellas tiene una lógica distinta en términos de opresión y resistencia,<sup>334</sup> abogando por un desplazamiento resistente, desde el eurocentrismo al multiculturalismo radical.<sup>335</sup>

En el feminismo decolonial se considera imposible pensar en un *sistema de género* si este no está atravesado por la raza y la clase social. Y en esto trabajan todas las feministas americanas, tanto en Latinoamérica como en Norteamérica; por ejemplo, Angela Yvonne Davis (Birmingham, Alabama 1944) analizó las distintas formas de discriminación que interactúan entre sí describiendo claramente la situación: si ser mujer es ya de por sí una desventaja en una sociedad siempre machista, imaginen ser mujer y ser negra y, haciendo un esfuerzo mayor, imaginen ser mujer negra y comunista: “vaya aberración”, pensarán muchos.

Davis, conocida activista y política marxista, feminista y antirracista, estudió y fue profesora en diversas universidades tanto en Estados Unidos de América como en Europa, entre ellas en California –de

---

333 María Lugones, “Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial”, en *Género y descolonialidad*, compilador: Walter D. Mignolo, Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2007.

334 Pamela Abellón, “María Lugones, una filósofa de frontera que ve el vacío. Entrevista a María Lugones”, *Mora: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, vol. 20, no. 2, 2014.

335 María Lugones, “Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, no. 25, 2005: 81-75.

donde fue expulsada por su comportamiento radical– o en San Francisco, en donde fue catedrática en Estudios de Etnia y Mujer.

Viajó y estudió en Europa, regresando a su país atraída por los inicios del movimiento Black Power. Allí realizó su tesis doctoral y trabajó especialmente en la mejora de las condiciones de vida de los negros en las cárceles.

Entre 1980 y 1984 se presentó a vicepresidenta de EE. UU., con un candidato que no salió elegido.



Figura 24: Angela Davis

A lo largo de su vida ha recibido multitud de reconocimientos. En 1979 recibió el Premio Lenin de la Paz, siendo nombrada además profesora honoraria en la Universidad de Moscú. En 2004 recibió en Berlín el Premio a la defensa de los Derechos Humanos otorgado por la Sociedad para la Protección de los Derechos Civiles y la Dignidad Humana. En 2006 recibió el premio Thomas Merton a su lucha por la justicia en Estados Unidos de América y en el mundo. En 2014 fue nombrada doctora *honoris causa* en la Universidad de Nanterre, Francia, etc.

Entre sus obras más conocidas destaca *Mujeres, raza y clase*<sup>336</sup>, publicada en castellano por Akal en 2004.

Con más de setenta años sigue luchando desde movimientos pacifistas contra la política imperialista, contra la pobreza, contra la discriminación y contra los crímenes de la globalización.<sup>337</sup>

---

336 Angela Davis, *Women, Race and Class*, 1981, ISBN 0-394-71351-6. *Mujeres, Raza y Clase*, Madrid: Ediciones Akal, 2004, ISBN 84-460-2093-9.

337 Angela Davis, *Autobiographie*, París: Albin Michel, 1975.

Patricia Hill Collins (Filadelfia, Pensilvania, 1948), también desde Norteamérica, es otra de las principales representantes del actual feminismo negro. Profesora de sociología en la Universidad de Maryland, directora del Departamento de Estudios Afroamericanos en la Universidad de Cincinnati y primera mujer negra presidenta del Consejo de la Asociación Sociológica de Estados Unidos de América.

En sus principales obras<sup>338</sup> plantea una interesante epistemología alternativa en la que el conocimiento negro se construye dialógicamente desde la experiencia, las emociones y la ética, siendo la subjetividad el eje central de una historia básicamente narrada.



Figura 25: Patricia Hill Collins

Desde su punto de vista, esta especie de rendición de cuentas ha de ser siempre personal, fundamentándose en un conocimiento preexistente que *crea* verdad, y que tiene por ello gran responsabilidad moral: se trataría de un pensamiento alcanzado y es por eso que son las propias afroamericanas quienes han de clarificar su punto de vista epistémico, pues también desde la academia viven su particular exclusión, debiéndose promover su empoderamiento para que logren cambiar los sistemas de poder injustos.

Plantea igualmente cómo los vectores de opresión y privilegio por raza, clase, edad, lugar geográfico, preferencia sexual, etc., son muy heterogéneos y en consecuencia nos presionan a todas y a todos.

---

338 Patricia H. Collins, "Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought", *Social Problems*, vol. 33, no. 6, 1986; "The Social Construction of Black Feminist Thought", *Signs*, vol. 14, no. 4, 1989: 745-773.

Gloria Jean Watkins ‘bell hooks’ (Hopkinsville, Kentucky, 1952), conocida autora,<sup>339</sup> intelectual y activista feminista, examina desde una óptica postmoderna la intersección entre raza, clase y género, tanto en el arte como en la historia, en la sexualidad y en los medios de comunicación.

Comenzó su andadura profesional en 1976 como catedrática en la Universidad de Southern California y después en Santa Cruz, Yale, y luego en diversos *colleges*, entre ellos el City College de Nueva York.

En 1978 publicó su primer poemario, aunque realmente por lo que es más conocida es por su bibliografía crítica. Partiendo de *La Mística de la Femenidad*, de Betty Friedan -que había sido el referente teórico y político del feminismo de los sesenta- criticó su visión racista y clasista argumentando que su propuesta de que las blancas se liberaran del trabajo doméstico para profesionalizarse como los blancos, no consideraba a las afrodescendientes, que siempre fueron fuerza de trabajo en las calles y en las casas de los y las blancas, como fruto directo heredado de la esclavitud.



Figura 26: Bell Hooks

Adoptó el pseudónimo literario de ‘bell hooks’, en minúscula, combinando partes de los nombres de su madre y de su abuela, como símbolo de que lo importante es “la sustancia de los libros, no quién

---

339 bell hooks, *Talking Back. Thinking Feminist. Thinking Black*. Boston: South End, 1989; “Mujeres negras: Dar forma a la teoría feminista”, en *Otras inapropiables*, autoras: bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, Madrid: Editorial Traficantes de Sueños, 2004. [www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm](http://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm)

soy yo”. Ha publicado más de treinta libros y diversos artículos académicos, participando en multitud de ponencias y documentales breves.

Además de las africanas y americanas citadas, existen otras muchas feministas que trabajan por los mismos ideales antirracistas



Figura 27: Pratibha Parmar

y anticlasistas. A modo de ejemplo, terminamos con Pratibha Parmar (Nairobi, Kenia, África oriental, 1955), británica de origen hindú, escritora, activista del movimiento antirracista británico en los años setenta, miembro del OWAAD (Organisation for Women of Asian and African Descent) en los ochenta, y directora de cine. En su multifacética actividad, analiza cómo en los procesos creativos a partir de la memoria histórica emergen símbolos

subjetivos culturales, que hablan de diásporas, de alienación, de otredad y de postcolonialidad.

Rechaza la idea de que lo marginal haya de ser *lo otro*, analizando cómo la riqueza y complejidad de la *explosión* cultural negra pone en cuestión la simpleza de las *políticas de la identidad*, cerradas y retrógradas.<sup>340</sup>

Argumenta que el énfasis en acumular identidades oprimidas, que se plasman en una jerarquía de opresión biologicista y esencialista, no solo ha sido muy destructiva, sino que además ha sido especialmente divisora e inmovilizadora.<sup>341</sup>

340 Val Amos, Gail Lewis, Amina Mama y Pratibha Parmar (eds.), “Many Voices, One Chant: Black Feminist Perspectives”, *Feminist Review*, no. 17, 1984.

341 Pratibha Parmar, “Black Feminism: The Politics of Articulation”, en *Identity, Community, Culture, Difference*, editor: Jonathan Rutherford, Londres: Lawrence & Wishart, 1990.



## *Discusión y conclusiones*

La selección realizada para este trabajo contempla feministas que, siempre en torno al colonialismo, han trabajado a favor de las mujeres, denunciado discriminaciones sexistas desde muy diversas áreas de conocimiento, desde la transdisciplinariedad y desde diferentes credos. Al margen del desarrollo profesional internacional de la mayoría de ellas, provienen originariamente de distintos países: Sierra Leona, Nigeria, Marruecos, Zimbabue, Senegal, Mozambique y Ghana en África; y en Latinoamérica de México, Bolivia, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Brasil y Argentina; sin que por ello deje de mencionarse Norteamérica: Birmingham (Alabama), Filadelfia (Pensilvania) y Hopkinsville (Kentucky).

Hubiéramos querido tener espacio para tratar de forma más extensa a cada protagonista, e igualmente, para incluir a muchas más que se quedan en el tintero, como las *womanist* Alice Walker, Chikwenye Okonjo Ogunyemi, Clenora Hudson-Weems..., y Flora Nwapa, Adaora Lily Ulasi, Funmilayo Fakunle, Ifeoma Okoye, Zaynab Alkali, Eno Obong, Simi Bedford, etc.

A lo largo de nuestro recorrido, hemos ido viendo cómo tanto feministas coloniales, como postcoloniales y decoloniales, examinan las maneras complejas en que el género interacciona con otros sistemas de opresión y discriminación, especialmente la etnia, la religión y la clase social.

Algunas rechazan el feminismo hegemónico, postulando formas igualitarias de organización comunitaria precolonial, que respeten las particularidades de las mujeres dentro de sus respectivas culturas.

La principal crítica al feminismo occidental es la pretendida universalización de las experiencias de las mujeres, porque las mujeres no somos un grupo heterogéneo universal. Evidentemente existe gran

diversidad, puesto que, por ejemplo, ser libre no significa lo mismo para las mujeres de todo el mundo. Pero la diversidad no anula la feminización de la pobreza y la marginalidad, y es por ello que, más que acumular identidades oprimidas, lo importante para las feministas contrahegemónicas es rechazar ser lo otro, lo subalterno.

En 2006, la publicación *The Womanist Reader: The First Quarter Century of Womanist Thought* hizo resurgir con nuevas expectativas un movimiento feminista negro de los ochenta que en gran medida había agrupado cultural, política y socioeconómicamente a las afroamericanas.

En ese sentido, Teresa de Lauretis apela a la necesidad teórica y política de revalorizar las diferencias entre mujeres, pues conociéndolas podremos construir un proyecto político común de conocimientos e intervenciones. El reconocimiento de que somos sujetos situados, la objetividad encarnada de Donna Haraway, los empirismos feministas contextuales y la unión entre ciencia y política de Helen Longino y Lynn Hankinson Nelson –autoras que ya en otras ocasiones hemos abordado–,<sup>342</sup> o el uso de metodologías etnográficas, son todas ellas estrategias para validar conocimientos construidos en una comunidad científica feminista muy diversa.

En definitiva, consideramos necesario examinar lo que verdaderamente nos une para entender los objetivos de los feminismos, las semejanzas y diferencias en las luchas de las mujeres a nivel mundial, analizar las subjetividades y las emociones y, a partir de ahí, realizar propuestas políticas articuladoras. Y han de ser las propias mujeres de color, negras, indígenas, mestizas, chicanas y afrodescendientes, desde sus diversas especificidades comunitarias, quienes –con el apoyo necesario– decidan el camino a seguir. Porque estamos con-

---

342 Ana Guil, “Género y construcción científica del conocimiento”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, no. 27, 2016: 257-299.

vencidas de que, frente al tradicional divide y vencerás machista, la unión también hace la fuerza feminista.

## *Referencias bibliográficas*

### *Libros*

- » Bell hooks, *Talking Back. Thinking Feminist. Thinking Black*. Boston: South End, 1989; “Mujeres Negras: Dar forma a la teoría feminista”, en *Otras inapropiables*, autoras: bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, pp. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños, 2004. [www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm](http://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/hooks/1984/001.htm)
- » Davis Angela, *Autobiographie*. París: Albin Michel, 1975.
- » Davis, Angela, *Women, Race and Class*, 1981, ISBN 0-394-71351-6. *Mujeres, Raza y Clase*, Madrid: Ediciones Akal, 2004, ISBN 84-460-2093-9.
- » Lugones, María, “Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial”, en *Género y descolonialidad*, compilador: Walter Dignolo, pp. Buenos Aires: Ediciones Del Signo, 2007.
- » Ochoa Muñoz, Karina, “Espacios públicos y participación política de las mujeres indígenas y mestizas del municipio de Calakmul, Campeche”, en *Mujeres y espacios públicos: construcción y ejercicio de la ciudadanía*, coordinadora: Silvia Bolos, 129-175. México: Universidad Iberoamericana, A.C., 2008.
- » Ochoa Muñoz, Karina, “Sembrando desafíos. Experiencias de mujeres indígenas en Guerrero”, en *La Coordinadora Guerrerense de Mujeres Indígenas. Construyendo la equidad y la ciudadanía*, coordinadores: Gisela Espinosa Damián, Libni Iracema Dircio Chautla y Martha Sánchez Néstor, 131-166. México: UAM-Xochimilco, 2010.

- » Parmar, Pratibha, “Black Feminism: The Politics of Articulation”, en *Identity, Community, Culture, Difference*, editor: Jonathan Rutherford, pp. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.

*Artículos de revista*

- » Abellón, Pamela, “María Lugones, una filósofa de frontera que ve el vacío. Entrevista a María Lugones”, *Mora: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, vol. 20, no. 2, 2014: pp.
- » Amos, Val, Gail Lewis, Amina Mama y Pratibha Parmar (eds.), “Many Voices, One Chant: Black Feminist Perspectives”, *Feminist Review*, no. 17, 1984: pp.
- » Collins, Patricia H., “Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought”, *Social Problems*, vol. 33, no. 6, 1986; “The Social Construction of Black Feminist Thought”, *Signs*, vol. 14, no. 4, 1989: 745-773.
- » Foreman, P. Gabrielle, “Review of The Memphis Diary of Ida B. Wells”, *African American Review*, vol. 31, no. 2, 1997: 363-365. doi: 10.2307/3042494 (Consultado el 6 de octubre de 2016).
- » Guil, Ana, “Género y construcción científica del conocimiento”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 18, no. 27, 2016: 257-299. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- » Lugones, María, “Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color”, *Revista Internacional de Filosofía Política*, no. 25, 2005: 81-75.
- » Consultas de internet
- » De los Santos, Alejandro, *8M: 8 mujeres africanas feministas*. Afribuku.com, <http://www.afribuku.com/feminismo-africano-literatura-femenina-africa/>
- » Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista. <http://glefas.org>



Esta obra se terminó de imprimir  
en la Editorial Búhos Editores  
Ltda. de la ciudad de Tunja, en el  
mes de abril de 2020



## Historia de vida de maestras africanas y afrodescendientes Reflexiones y contextos

Este libro es resultado de un proceso de investigación que se inició desde 1998, cuando organizamos la Revista Historia de la Educación Latinoamericana y se decidió, por parte del Comité Editorial y de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), que siempre se visibilizaría a un educador latinoamericano. Posteriormente, y con el apoyo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Colciencias, se inició un trabajo sobre los educadores en América Latina, priorizando la visibilización de los líderes educadores poco conocidos, pero con incidencia en sus regiones y países. Luego, los resultados de las investigaciones nos llevaron a considerar los contextos y prácticas educativas de maestras africanas y afrodescendientes como apuestas culturales y políticas. Con este propósito, reunimos en esta obra las voces y sueños de mujeres, maestras y lideresas que desde las regiones y los territorios revitalizan la cultura y construyen oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, este libro representa un reconocimiento y homenaje al papel que desempeñan las mujeres maestras en la construcción de sociedades resilientes, como respuesta, desde la imaginación y la creatividad, a las implicaciones derivadas de relaciones de poder injustas que mantienen un orden social sustentado en la desigualdad, la exclusión y la inequidad.



**Uptc**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 3910 DE 2015 MEN / 6 AÑOS

