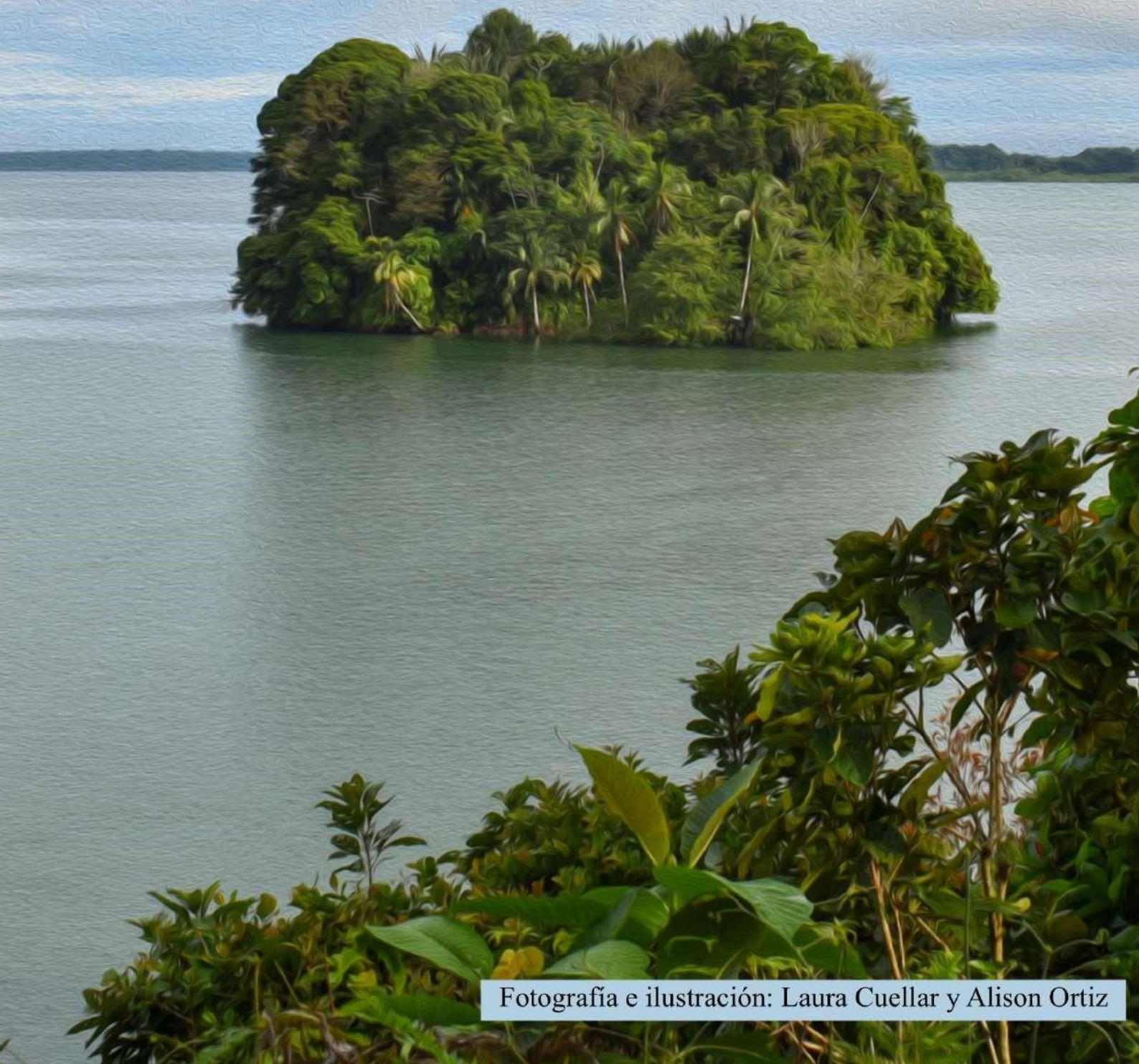


Entre manglares, selva y mar:

La enseñanza de la geografía a través de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales de la comunidad negra de La Plata, Bahía Málaga.



Entre manglares, selva y mar:

La enseñanza de la geografía a través de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales de la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga.

Trabajo de Grado para optar el Título de:

Licenciadas en Ciencias Sociales

Laura Daniela Cuellar Socadaguí

Alison Michel Ortiz Barón

Asesora

Edith Andrea Ortegón Lancheros

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, Colombia

2024

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	7
Agradecimientos generales.....	7
Agradecimientos Alison Michel Ortiz.....	9
Agradecimientos Laura Daniela Cuellar	10
INTRODUCCIÓN.....	17
SITUACIÓN PROBLEMA	19
Pregunta Problema	21
Objetivo General	21
Objetivos específicos.....	21
JUSTIFICACIÓN	22
I. CARACTERIZACIÓN	25
II. ANTECEDENTES	28
2.1. Proyecto Etnoeducativo Comunitario.....	31
2.2 La enseñanza del mar	43
2.3. Resistir con la mar: Prácticas tradicionales y saberes Ancestrales en el pacífico colombiano	49
2.4. Maritimidad	59
III. MARCO TEÓRICO.....	63
3.1 Etnoeducación.....	64
Educación propia e intercultural	67
Etnoeducación afro, la pugna por una escuela desracializada y decolonial.....	70
Proyecto Etnoeducativo Comunitario.....	72
2.2 Educación geográfica	75
Educación Geográfica desde el Sur: Un enfoque latinoamericano para la emancipación	80
2.3 Saberes Ancestrales.....	83
Conocimiento Ancestral, una conexión directa con el territorio.....	87
Los saberes propios, hacia una producción de conocimiento	91
IV. MARCO METODOLÓGICO	98
4.1 Paradigma de Investigación	98
4.2 Enfoque de investigación Socio Crítico	99
Epistemologías del Sur	101
Las pedagogías afrocentradas.....	103
4.3 Metodología de Investigación: Investigación Acción Participativa	107
Técnicas de investigación en IAP:.....	110

La Investigación Acción Participativa en la educación	112
V. COMPONENTE PEDAGÓGICO	116
5.1 Fundamentación del Proyecto Etnoeducativo Comunitario	116
Marco filosófico Curricular y de fundamentación	120
Componente administrativo	121
Componente pedagógico del PEC	122
Componente Comunitario	125
Propuesta Curricular PEC	127
Segunda Fase: Diseño curricular	129
Fundamentos del PEC	130
Ejes de conocimiento del PEC	132
5.2 Propuesta de pedagógica:	134
Secuencias didácticas	135
VI. SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	142
6.1 Unidad didáctica 1: Reconozco mi entorno natural, ancestral y colectivo	142
Sesión I: Actores sociales	142
Sesión II: El archipiélago.....	149
Sesión III: Flora y Fauna.....	155
Sesión IV: Recorrido de exploración	164
Sesión V: Las Azoteas	169
Sesión VI: Correspondencias geográficas.....	176
VI. Conclusiones	185
6.1 Recomendaciones	191
VII. Referencias bibliográficas	185

Índice de figuras

Figura 1 <i>Vivienda tradicional</i>	21
Figura 2 <i>Portada novela grafica</i>	25
Figura 3. <i>Organización del estado del arte</i>	29
Figura 4 <i>Antecedentes de la categoría PEC</i>	30
Figura 5 <i>Categoría enseñanza del mar</i>	43
Figura 6 <i>Categoría resistir con la mar</i>	49
Figura 7 <i>Síntesis del marco teórico</i>	62
Figura 8 <i>Centro educativo Rosa Zárate de Peña</i>	64
Figura 9 <i>Ruta de la IERZP</i>	70
Figura 10 <i>Mapa en la posada manglar</i>	73
Figura 11 <i>Lanchas del muelle Miramar</i>	78
Figura 12 <i>Mapa del concejo comunitario</i>	80
Figura 13 <i>Bebidas tradicionales: el viche curao</i>	82
Figura 14 <i>Pescador arreglando una atarraya</i>	84
Figura 15 <i>Caparazón de piangua</i>	85
Figura 16 <i>Comerciante entrando a la bahía</i>	86
Figura 17 <i>Metodología árbol de problemas</i>	107
Figura 18 <i>Organización de las sedes</i>	113
Figura 19 <i>Niveles de valoración según técnica semáforo</i>	115
Figura 20 <i>Elementos fundamentales de la IERZP</i>	116
Figura 21 <i>Fortalezas y debilidades componente de fundamentación</i>	117
Figura 22 <i>Síntesis componente pedagógico.</i>	119
Figura 23 <i>Fortalezas y debilidades modelo pedagógico</i>	120
Figura 24 <i>Fortalezas y debilidades componente comunitario</i>	121
Figura 25 <i>Diagnóstico de los componen entes del PEI técnica de semáforo</i>	122
Figura 26 <i>Acciones a realizar para la construcción del PEC</i>	123
Figura 27 <i>Principios fundamentales de la comunidad malagueña</i>	126
Figura 28 <i>Fundamentos del PEC</i>	127
Figura 29 <i>Ejes de conocimientos del PEC</i>	128
Figura 30 <i>Distribución de áreas por eje de conocimiento</i>	129
Figura 31 <i>¿Cuál es tu comida favorita?</i>	137
Figura 32 <i>¿Cómo me ubico en mi territorio?</i>	138
Figura 33 <i>Mapa ilustrado del concejo comunitario</i>	139

figura 34 <i>Actores sociales del territorio</i>	141
Figura 35 <i>Identificación de fauna</i>	144
Figura 36 <i>¿Cómo me ubico en el territorio?</i>	145
Figura 37 <i>Mapa ilustrado del pacifico colombiano</i>	146
Figura 38 <i>Ubicación de lugares en el territorio</i>	148
Figura 39 <i>Tortuga carey</i>	152
Figura 40 <i>Herbario malagueño</i>	153
Figura 41 <i>Manglares en bahía Málaga.</i>	154
Figura 42 <i>Micro guía de especies malagueñas</i>	157
Figura 43 <i>Construcción de azoteas con la sabedora rosa</i>	165
Figura 44 <i>Cartografías corporales</i>	173
Figura 45 <i>Relación entre los saberes y practicas con los contenidos académicos</i>	174

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos generales

Estos agradecimientos son escritos con profundo cariño y respeto. Dirigidos a cada una de las personas que acompañaron fraternalmente este proceso de formación tan significativo para nosotras.

En primer lugar, queremos expresar nuestros más profundos agradecimientos a la Maestra Edith Andrea Ortegón, asesora de este trabajo de investigación y guía fundamental en este camino. Quien no solo nos abrió las puertas al Pacífico, sino a un mundo de posibilidades y sueños, donde pudimos encontrar caminos, respuestas y esperanza, reafirmando que la docencia era el sendero para transitar. Por acompañarnos durante estos dos largos años, por toda la confianza depositada en nosotras desde el primer momento, creyendo desde siempre que sí era posible realizar este proyecto y llenarnos de fuerza y ánimo el corazón cada vez que fue necesario. Por su admirable dedicación, trabajando con nosotras largas jornadas leyendo, corrigiendo, dando sugerencias, ideas, y sobre todo, dando un lugar a nuestras ideas y convicciones. Desde el momento en que la conocimos, supimos que iba a ser quien acompañaría este proceso, pues su entrega apasionada a la hora de enseñar, su experiencia trabajando con pueblos del mar y su calidez humana, nos hizo reconocer que era la persona indicada para llevar a cabo estos sueños.

Gracias por nunca desfallecer, por siempre estar para nosotras, por sacar esto adelante, por permitirnos hacer parte de una parte importante de su vida académica. Por ser una compañera indispensable, comprensiva y comprometida durante cada desaire, acierto y confusión. Por apoyarnos incondicionalmente en la defensa de este trabajo de grado y creer firmemente que sí es posible visibilizar otras experiencias, resignificando la enseñanza de una geografía más comunitaria, contextualizada, rural, mística y solidaria. Esperamos cumplir con las expectativas esperadas, sin duda este trabajo es de la tres y recalamos que no podría ser posible sin ella. A

nuestra querida profesora Edith, gracias por ser nuestra inspiración, nuestra guía y acompañante. La lleváramos por siempre en la calidez de la memoria y el corazón.

Gracias al Consejo Comunitario de La Plata Bahía Málaga, por abrir las puertas de su paraíso para que este proyecto se pudiera realizar. Acompañando el proceso incondicionalmente, siendo parte clave del mismo. Gracias por enseñarnos el valor de la resistencia, la organización y la construcción comunitaria. Por reafirmar en nosotras la defensa de la vida, el territorio y la naturaleza.

En especial gracias a Santiago Valencia, líder comunitario del territorio, quien nos brindó su apoyo, acompañamiento durante estos años. Por abrirnos la puerta de su casa, por las reflexiones y las caminatas compartidas. Con ello, gracias al equipo técnico del MEN por dejarnos participar de su mano en este gran proceso como es la construcción del Proyecto Etnoeducativo Comunitario.

Así mismo, un agradecimiento especial a las profesoras Victoria Cifuentes y Mari Lili Caicedo por inspirarnos con sus trabajos investigativos sobre el territorio, por ser mujeres dedicadas y comprometidas con las comunidades. Gracias por ser guías en este proceso y aportar a nuestras vidas valiosos conocimientos y aprendizajes. También, gracias a toda la comunidad malagueña que nos acogió en su territorio y nos enseñó sobre la vida, la geografía y el compañerismo. Gracias por la calidez, las conversaciones y la amabilidad fraterna. Gracias a Javier, al tío Lucas, a Absalón, a Aura Nely, a Cristián, a Jean Carlos, a Saúl, a Matilde y a cada una de las personas que este proceso nos permitió conocer. Gracias por acompañarnos junto a sus valiosas enseñanzas y reflexiones. Seguiremos compartiendo y construyendo a lo largo del tiempo.

A la gloriosa Universidad Pedagógica Nacional, quien es y será nuestra segunda casa. Por acogernos y permitirnos caminar los sueños. Gracias a la universidad pública por ser lugar de resistencia y cambiar nuestras vidas para siempre, porque sin ella acceder a la educación superior hoy solo sería un sueño roto y lejano. A los maestros que acompañaron nuestro paso por la universidad, forjando nuestro camino académico y docente. Gracias a César Báez, por animarse a ir a Bahía Málaga y conocer de cerca nuestro proceso, por enseñarnos desde el corazón y la dignidad.

A Oscar Lombana, por ser amigo y acompañar desde su empatía y humanidad. Por enseñar otras dimensiones de la didáctica de la geografía. A la querida Natalia Caruso, quién ha sido una docente fundamental en nuestro proceso, pues ha sembrado en nosotras ideas profundas. Por inspirarnos en cada clase y conversación, por hacernos cuestionar el mundo que nos tocó vivir. Y, sobre todo, por enseñarnos que sí es posible construir procesos educativos emancipadores y rebeldes. A la profesora Alba Pinto, por ser una docente ejemplar y traer a nosotras análisis históricos críticos, didácticos y completos. Por hacer de sus clases un lugar de construcción para el debate y las ideas. Gracias por permitirnos ser. Pero, un agradecimiento en especial a Luis Felipe Castellanos, por haber guiado nuestro paso por la universidad, brindando su confianza y apoyo incondicional. Por ser el profesor que despertó en nosotras las ganas de enseñar geografía con sus impecables clases. Lo llevamos en nuestros más profundos afectos.

Gracias al Semillero de Investigación en Educación Geográfica, por acercarnos a nuestras pasiones y abrirnos las puertas en espacios para discutir y socializar esta investigación. Y con ello, un agradecimiento a nuestra compañera Quiara, por ser la alegría de los múltiples encuentros.

A nuestros amigos, Camacho, Estefanía, Camilo y Lorena quienes a lo largo de todo este tiempo nos acompañaron, alentaron y amaron en cada paso, por convertirse en la familia que se elige.

Agradecimientos Alison Michel Ortiz

Me gustaría empezar expresando mi agradecimiento a todas las personas que de alguna forma han contribuido a la realización de este trabajo de investigación, así como las personas que me acompañaron a lo largo de este paso por la universidad. En primer lugar, a Dios por ser calma en momentos difíciles. A mi madre Annelisse por enseñarme a luchar y apoyarme incondicionalmente. A mi hermana Valentina por ser mi guía en el camino, y estar conmigo en los momentos difíciles, eres la persona que más admiro en mundo, a ambas por permitirme terminar la universidad de la mejor manera. A mi papá Miguel, por creer en mi desde el primer momento y dar conmigo los primeros pasos. A mi prima Danna, por tantos bailes, cariños, y alegrías compartidas. A mi hermano Miguel Ángel, por ser mi compañía, la alegría de mis días, el motor de mi vida, y mis ganas de salir adelante. A los cinco, los amo infinitamente, esto es por ustedes.

Gracias a mi barrio, Alfonso López y con él a mis vecinos y amigos del mismo. Quienes me acompañaron y gritaron conmigo el día que fui admitida en la universidad, y que desde entonces han admirado la labor docente. Todos aportaron en algo durante estos años, me ayudaron a forjar mi carácter desde que era una niña, siempre les estaré inmensamente agradecida.

Gracias a mi familia, en especial a mi abuelo Miguel, quien siempre depositó la confianza y fe en mí para ser una mejor persona. Y con él, a mi abuela Gladys, quien es la luz que acompaña mi vida.

Gracias a Lizeth, Camila, Natalia y Katherine por acompañarme y apoyarme este último año tan importante, de ustedes aprendí la fuerza que tiene la voz de la mujer, y más si estamos juntas.

A mí pareja y compañero, gracias por hacerme la vida más feliz. Por estar conmigo en todo momento, ayudándome siempre a encontrar la calma, resistiendo juntos desde el afecto.

Gracias a mis amigos, Estefanía, Bryan, Camilo y Lorena por estar siempre en los momentos difíciles, pero también en los más alegres. Por creer en este proyecto desde el primer momento, los llevo en mis más profundos afectos.

Agradecimientos Laura Daniela Cuellar

El caminar, construir, soñar y resistir en medio de lo que ha sido este trabajo de grado, me ha llevado a reflexionar frente a la importancia de agradecer todo lo que se es dado con amor y fraternidad en este místico camino de aprendizajes. Este trabajo significó para mí la posibilidad de reencontrar muchos caminos y respuestas, pues el viaje, la búsqueda de andar por otras tierras, por otras aguas, las desenfrenadas ganas de conocer este país es algo que me ha salvado de la desesperanza. Este recorrido por el Pacífico se engendró en mis raíces transformando por completo muchas nociones y perspectivas de la vida misma. Sin duda, este trabajo es el resultado de mucho amor, esfuerzo y pasión por la geografía, la educación y el arte.

Quiero agradecer profundamente a Dios, por guiarme en cada paso, por llenar de luz y amor mi corazón en los momentos más oscuros y difíciles. A mi abuelo, quien me acompaña en los sueños, en las tomas y en las pintas, quien me ha cuidado siempre con su presencia sagrada. En

este proceso de construcción personal, debo agradecerle especialmente a mi amada madre Milena, quien me ha guiado con su profundo amor y cuidado, quien ha sido soplo de luz y aliento en las tristezas y derrotas, quien ha sido y será mi hogar, mi verdad y mi gran amor, toda la vida. En este recorrido, han sido las mujeres las que han enraizado y sostenido mi vida desde su profundo amor y fortaleza. Agradezco a mi amada abuela Dilma, quien con su profundo amor, calidez y cuidado también ha sido mi segunda madre, quien ha llenado mi mundo de comprensión, nobleza y templanza. A mi amada tía Ayda, quien me ha acompañado, amado y acogido en distintos procesos de la vida.

A mis amadas primas: Andrea, Valentina, Sofía, María, Sara y Juliana, quienes han sido como mis hermanas y una de mis inspiraciones más grandes para ser maestra, para luchar y construir un mundo libre de violencias, uno más justo, uno más bonito, donde ustedes puedan ser, a cada una de ustedes gracias porque en sus pasos, en sus corazones y en sus rostros me reconozco y encuentro siempre. A mi amada tía Ana y a mi amada abuela Blanca, quienes, desde el otro mundo, el más allá, siempre han guiado mi camino, quienes siempre me acompañan, quienes siempre habitan mi pensamiento y mi corazón, quienes me visitan en sueños para traer mensajes y memorias. A todas las mujeres de mi familia quienes han sido valientes, poderosas y resilientes, a todas gracias por ser el rayo de luz, amor y sabiduría en mi existencia.

A mi amado padre Nicel, quien me ha amado y cuidado incondicionalmente, gracias por enseñarme que existen múltiples formas de demostrar el amor al otro, por embarcarme en viajes hacia destinos lejanos desde que tengo memoria, por contagiarme esta pasión desmesurada por recorrer la geografía de este país, por llevarme a conocer el mar, la costa, la montaña y el río, por enseñarme que para viajar tal vez solo se necesitan ganas. A mi amado hermano Juan, quien desde que nació llegó para enseñarme a ser cuidadora y compañera en todos los momentos de la vida, gracias por acompañarme durante tantos años, por las alegrías enormes que has traído a mi vida.

A cada una de las amistades que este universo me ha concedido como regalos sagrados, es preciso agradecerles por acompañarme, amarme, rescatarme y apoyarme no solo en los procesos académicos, sino en la inmensidad de la vida. A mi amada Alison, quien ha sido mi compañera de vida durante todos estos años, pues me ha acogido en su casa como parte de su familia, me ha apañado en las tristezas más grandes y me ha enseñado desde su templanza a dignificar el

corazón. Gracias por acompañarme en este proceso, por aventurarse en cada viaje que se presentó en el camino, gracias porque sin ella no hubiera sido posible construir este trabajo de grado que parecía utópico desde la mirada ajena. Gracias por todo lo recorrido juntas, porque los sueños colectivos, esos de luchar, resistir y construir siempre unieron nuestros caminos.

A mi amada Karol, quien ha sido mi amiga y compañera durante muchos años, se encargó de reconstruir y cuidar mi corazón en tiempos de penumbras. A quien admiro profundamente por su labor como maestra de la primera infancia y como con su bondadoso corazón y profunda alegría da resplandor a todo el corazón que toca. Gracias por ser alegría, luz, amor y compañía en este trasegar, te llevó en mí siempre. A mi amado Camilo, quien a lo largo de estos años se ha convertido en mi hermano, ya que con su noble corazón y amor puro me ha acompañado y sostenido en cada proceso por el que he pasado, el que con música, risas, amabilidad y sensatez ha hecho de nuestra amistad un lugar para ser y confiar. Quien me ha amado y cuidado incondicionalmente como sola la lealtad permite hacerlo, gracias porque aquí también he podido aprender sobre el amor y sus matices.

A mi amada Ana, quien es y será mi mejor amiga, mi hermana y el alma con quien me he reencontrado durante tantas vidas. De quien me siento profundamente orgullosa e inspirada para ser mejor cada día. Gracias por enseñarme a creer una vez en la magia, el amor, y el poder de lo sagrado, por llenarme la vida de tanto amor, luz y sabiduría. Por acompañarme en tantos momentos difíciles, por sostenerme no solo en esta realidad, sino en otros mundos; en tomas, chumas y pintas, donde su presencia ha sido luz y fuerza para continuar. A Ana le agradezco infinitamente la posibilidad de renacer y encontrarme en el mundo, por curarme con su amor tan puro y cálido cada una de las heridas del corazón.

A mi amada Wendy, quien desde su nobleza y su visión del mundo me ha permitido comprender la belleza que reside en la vida. Por acompañarme desde la empatía y la humanidad, por ser comprensiva, amorosa y dulce en cada momento. Gracias por todo lo aprendido, por los sabios consejos y reflexiones profundas que cobran vida en las particularidades de cada situación. Por ser un rayo de luz, amor y seguridad en mi vida. Gracias por ser compañera, por permitirme caminar juntas este enorme sueño colectivo.

A mis amadas amigas y compañeras de La Colectiva Lestes Morados, quienes durante este tiempo me han recibido luego de cada viaje, quienes me han sostenido y alentado en momentos

complejos, quienes me inspiran a seguir construyendo colectivamente y de quienes he podido aprender significativamente. A Lau, por la enardecida pasión que la caracteriza en todo lo que hace, por sus amplios y sorprendes conocimientos , por su hermosa amistad que ofrece tan fluida y sensatamente. A Dani, por su capacidad creativa de escribir y relatar, por su cómico sentido del humor, por apostarle arduamente a cada sueño y por su amistad tan cálida e incondicional.

A Vane, por su enorme sabiduría y su energía extrovertida que me ha atrapado el alma, por cada uno de los conocimientos que ha aportado a mi proceso y por su amistad sincera y amorosa. A Nata, por su constante esfuerzo y disciplina para organizar cada aspecto de su vida, por su ternura e inteligencia que trastoca mi pensamiento en cada conversación, por su amistad inquebrantable y leal. A cada una de ustedes les agradezco por edificar mi vida desde el amor, la amistad, el cuidado y las convicciones profundas que nos movilizan para construir otro mundo posible. Gracias por dotar mis pasos de sentido y resistencia, por medio del arte, la educación popular y el feminismo.

A mí barrio ubicado en las lomas periféricas del sur oriente, donde crecí, ame y camine la vida, porque allí me encuentro con los míos para soñar, crear y ser. Por ser mi lugar en el mundo, donde siempre me espera el amor, la fraternidad y la alegría. Este trabajo, es de todas las personas que acompañaron amorosamente esta experiencia. Agradezco a los espíritus sagrados que habitan la naturaleza y siempre cuidan, acompañan y protegen. Al Pacífico Colombiano y su magia, por permitirme entender otras realidades, por permitirme caminar entre sus tierras y nadar entre la inmensidad de sus aguas.

Nota aclaratoria 1: Para todas las personas que vayan a adentrarse en la lectura de este caminar, viajar y aprender por el Pacífico Colombiano, es importante mencionar que, cada uno de los apartados tiene el nombre representativo relacionado con la fauna del territorio, específicamente a plantas asociadas con los poderes ancestrales y curatorios. Por lo tanto, cada uno de los nombres asignados tiene un significado y una relación directa con el contenido de cada sección, por lo que hará una breve explicación antes de cada capítulo.

Nota aclaratoria 2: Como parte fundamental de este trabajo de investigación, se presenta la carpeta de anexos, donde se pueden encontrar los siguientes documentos:

- Unidad didáctica
- Novela gráfica “Camino a la orilla”
- Herbario Malagueño
- Guía de actores sociales
- Mapas ilustrados
- Resumen gráfico de la sistematización

Para su consulta, abrir el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1vrH47sCII3coPCoRyKyY1Bokm3XriRD?usp=sharing>

Nota aclaratoria 3: Cada una de las fotografías, esquemas e ilustraciones encontrados en este documento, así como los elementos gráficos de cada uno de los anexos presentados anteriormente, son elaboraciones propias de las autoras.



Raíz de manglar

Planteamiento general

- Introducción
- Situación problema
- Pregunta de investigación
- Objetivos
- Justificación



Raíz de manglar: En el territorio el manglar es de vital importancia para el sostenimiento de la vida, también simbolizan la resistencia y organización colectiva de las comunidades negras, quienes día a día le apuestan a la defensa y conservación de su territorio. Es por esto que, este primer apartado lleva el nombre de *raíz de manglar*, pues aquí se plasman los primeros pasos para la construcción de este trabajo de grado, las primeras raíces e idea, tales como la situación problema, pregunta de investigación, objetivos y justificación, las cuales permiten aflorar cada uno de los apartados siguientes.

INTRODUCCIÓN

Entre manglares selva y mar, es una apuesta pedagógica por articular la educación geográfica con los saberes ancestrales y las prácticas tradiciones de la comunidad negra de La Plata, Bahía Málaga. Este trabajo se enmarca en la línea de investigación en educación geográfica del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. En este documento podrán encontrar los planteamientos principales que guiaron la investigación. Los antecedentes, divididos en tres categorías; Proyecto Etnoeducativo Comunitario, enseñanza del mar y prácticas y saberes ancestrales. Por otra parte, para dar sustento teórico a esta investigación se proponen tres categorías de análisis; etnoeducación, en la cual se desprenden tres subcategorías de suma importancia como lo son; Educación propia e intercultural, etnoeducación afro y para finalizar se profundiza teóricamente en los aportes del proyecto etnoeducativo comunitario. La siguiente categoría, titulada enseñanza de la geográfica, se encuentra complementada por dos subcategorías como lo son; educación geográfica y educación geográfica desde el sur, un enfoque latinoamericano para la emancipación. Por último, la categoría Saberes ancestrales, esta acompañada de las subcategorías; conocimiento ancestral, y saberes propios, esta última como una apuesta por reivindicar desde la academia los saberes ancestrales de la comunidad.

Por otra parte, el presente marco metodológico se encuentra enunciado desde el paradigma y correspondiente enfoque sociocrítico de investigación, haciendo énfasis en las epistemologías del sur como una forma de reivindicar la producción académica desde y para las periferias. Así mismo, se expone la Investigación Acción Participativa como metodología de investigación y se hace un breve recuento del proceso que se llevó a cabo para la

implementación de sus herramientas. Finalmente se hace especial énfasis de la investigación acción participativa en contextos específicos de la educación.

Por consiguiente, se presenta el componente pedagógico, donde se muestran los adelantos en materia de fundamentación, y diseño curricular que se han venido adelantando del Proyecto Etnoeducativo Comunitario. Donde se hace un especial énfasis en la construcción del mismo a partir de los principios fundamentales que se tienen como comunidad. Así mismo, quedan planteados desde este punto los ejes de conocimiento que ser parte integral, ubicando la enseñanza de la geografía en el eje de Biodiversidad y Territorio. Desde el cual se parte para seguir con la siguiente fase de este trabajo de investigación; la propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica, encaminada y diseñada para ser implementada en la básica primaria como primera fase de implementación del Proyecto Etnoeducativo, estuvo compuesta por una secuencia didáctica orientada y estructurada desde cero para ser parte de la contextualización del nuevo diseño curricular. Allí se puede encontrar una breve explicación de su estructura, mostrando con ello, los objetivos, logros e indicadores de cada sesión, así como la metodología, renombrada en este punto como la ruta de navegación, para finalizar con los criterios de evaluación y competencias. Para conocer el extenso de dicho documento se sugiere revisar los anexos de este trabajo de investigación donde se encuentra detalladamente la secuencia didáctica.

Así mismo, para dar trazabilidad a la investigación, se realiza la sistematización y análisis de los resultados donde se intentan establecer algunas conexiones desde los planteamientos principales hasta las sus tenciones teóricas y metodologías del documento. Realizando de la misma forma una síntesis de lo que fue el proceso de implementación didáctica, recogiendo uno a uno los resultados de cada sesión. Para finalizar, se pueden encontrar las conclusiones y recomendaciones de este trabajo de investigación, donde se incorporan todas las inquietudes y reflexiones que se vivieron durante su realización. Por último, es imperativo mencionar que es este trabajo comprende una carpeta de anexos, donde se encuentra ubicada la caracterización presentada en forma de novela gráfica y titulada “Camino a la orilla”, seguido de la primera unidad didáctica que incluye los recursos educativos que fueron utilizados para la implementación. Así mismo, se deja precedente de que estos

documentos son entregados a la comunidad como una parte del aporte que hace esta investigación al proceso, para ser utilizadas e intervenidas en las escuelas del territorio.

SITUACIÓN PROBLEMA

Reflexionando sobre las generalidades del sistema educativo colombiano actual, desde sus planteamientos básicos y su definición de educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 2022). Así como una revisión de sus formas organizativas y estandarizadas, direccionando el funcionamiento de las instituciones para definir el sistema educativo como: “la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior” (MEN, 2022).

Con lo anterior, se puede inferir que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ordena las directrices generales con las que cada establecimiento educativo a lo largo y ancho del país debe hacer funcionar el sistema educativo. Por ende, encontramos problemático, que el estado colombiano asuma en una generalidad educativa a todo el país, desconociendo las particularidades de cada territorio. Es importante mencionar que, desde el MEN existen algunos lineamientos para grupos étnicos, sin embargo, no son ejes transversales para la construcción de un horizonte educativo transversal en los territorios. En consecuencia, al ser un país con una gran diversidad cultural se está obligando a las diversidades étnicas a entrar en un modelo educativo que desconoce la conservación y preservación de sus prácticas tradicionales y sus saberes ancestrales en relación con sus formas de habitar el mundo. Sin embargo, es preciso mencionar que, ante dichas problemáticas anteriormente expuestas las comunidades han ido consolidando varias propuestas de educación propia.

Por lo anterior, y haciendo una lectura amplia del modelo educativo actual, encontramos que este se encuentra guiado por contenidos que obedecen a las lógicas del mercado laboral, los cuales responden a las exigencias del modelo desarrollista neoliberal, e inclusive formando prácticas nocivas para los mismos territorios, como la desconexión con la naturaleza, la falta de apropiación de los procesos comunitarios, la pérdida del conocimiento ancestral, el despojo,

entre muchos otros factores. En este sentido, es aún más problemático que la educación no esté relacionada con los contextos específicos, pues no se incluyen valores importantes como la identidad, la cultura, el ejercicio del Ser, la autonomía y la soberanía que consolidan la organización comunitaria.

Con respecto a los marcos legislativos que organizan el sistema educativo encontramos que, la Ley 115 de 1994 “Ley General de educación”, en su plan sectorial de 2002, en el capítulo 3, decreta las modalidades de educación para los grupos étnicos. Dentro de este marco legislativo, las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, adelantan planes de vida o proyectos a gran escala acorde con sus concepción y perspectiva del futuro. En este plan general a largo plazo, “se inscribe el proyecto educativo, conocido como Proyecto Etnoeducativo Comunitario -PEC- que, acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos, garantiza la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación” (MEN, 2002).

Las comunidades negras del Pacífico han tenido una lucha histórica contra el Estado colombiano por el reconocimiento de sus derechos fundamentales como población afrocolombiana, la cual se ve consignada en la Ley 70, donde se desprende el Decreto 1745 de 1995, por el cual se adoptó el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las “tierras de las comunidades negras” (Comisión de la verdad, 2020). Ante la ley se han registrado 280 concejos comunitarios, uno de estos se ubica en la zona rural de la ciudad de Buenaventura, específicamente en la zona denominada “La Plata - Bahía Málaga”, siendo el centro de esta investigación.

En este sentido, como resultado del trabajo de campo previo a la implementación de la propuesta educativa, se pudo constatar que la comunidad negra de La Plata Bahía Málaga se ha dedicado históricamente a actividades como la pesca, la recolección de piangua, el tratamiento de la madera y la agricultura. Además, la comunidad se caracteriza por sus amplios conocimientos en saberes ancestrales en torno a las plantas medicinales, los saberes frente a la influencia de la luna en la pesca, el corte de la madera y la siembra, la espiritualidad, los ritos mortuorios, entre otros, que hacen de su comunidad un entramado de conocimientos transmitidos a través de las generaciones y que hoy conforman lo que es el territorio colectivo y resistente de La Plata. En este sentido, la educación debe responder a un modelo educativo

contextualizado que permita: transmitir, conservar, practicar y revitalizar sus costumbres en torno a los principios y fundamentos que tienen como comunidad negra.

Para finalizar, es necesario mencionar como el Proyecto Educativo Institucional de la institución educativa Rosa Zarate de Peña, está adecuado a los intereses nacionales que generalizan los estándares para la educación. En este sentido las ciencias sociales responden a unos lineamientos curriculares que son empleados como guía para la enseñanza de todo un país, desconociendo los saberes propios que pueden ser llevados al aula de manera transversal, para ser utilizados en los procesos de enseñanza aprendizaje del territorio, de sus características físicas, la composición de sus ecosistemas, la biodiversidad, o en procesos fundamentales como la lectura de las mareas, las formaciones rocosas, entre otras. Es por esto, que surge la necesidad de construir en conjunto un modelo educativo contextualizado, que se base en las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la comunidad negra de La Plata Bahía Málaga, en un ejercicio horizontal y colectivo, el cual pueda encaminar la comunidad, la escuela y el territorio para la construcción de un modelo educativo propio.

Pregunta Problema

¿De qué manera se articula la educación geográfica con las prácticas y los saberes ancestrales de la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga para consolidar el Proyecto Etnoeducativo Comunitario?

Objetivo General

Diseñar una secuencia didáctica que articule la educación geográfica con las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la comunidad negra de Bahía Málaga para consolidar el Proyecto Etnoeducativo Comunitario.

Objetivos específicos

- Caracterizar las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la comunidad negra de Bahía Málaga.
- Reconocer y validar cuáles son las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la comunidad que se pueden utilizar para la enseñanza de la geografía.

- Valorar la pertinencia de la propuesta implementada para la enseñanza de la geografía desde las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales.

JUSTIFICACIÓN

En nuestro proceso formativo como docentes en el campo de las ciencias sociales, hemos podido reflexionar frente a la importancia de los procesos educativos para lograr transformaciones de base en la sociedad, impulsando las resistencias, los sueños y la construcción de otros mundos posibles. En este sentido, encontramos en la educación una postura crítica, una herramienta imprescindible para la emancipación de los pueblos que han sido históricamente oprimidos y violentados sistemáticamente por el colonialismo y el capitalismo. En relación con lo anterior, retomamos las poderosas palabras de Paulo Freire:

La pedagogía del oprimido, aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2005, p. 26)

Figura 1 *Vivienda tradicional*



Nota: Vista desde la bahía hacia las viviendas tradicionales en la vereda de La Plata

En este sentido, también somos conscientes al reto que nos enfrentamos, puesto que, la educación en Colombia, ha estado arraigada a una réplica de un modelo educativo eurocéntrico

y hegemónico, donde se evidencia la imposición de una educación mercantil, atravesada por organizaciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), la cual tiene el objetivo de instaurar medidas estandarizadas de evaluación y aprendizaje, no sólo para el Estado colombiano, sino también para toda América Latina. Es por esto que, hasta que no se desarrollen procesos educativos desde la autonomía, desde los saberes y desde la emancipación, será muy complicado desligarnos de esta educación tradicional. En este orden de ideas, la educación enraizada en los intereses de incorporar el modelo desarrollista y neoliberal, ha invisibilizado otras formas de construir procesos educativos en relación con cada contexto. Por lo tanto, al centrarnos en la enseñanza de la geografía en la escuela, encontramos que se sigue replicando la concepción de una geografía descriptiva y lejana de los contextos sociales, culturales, ambientales y políticos de cada comunidad.

Con base en lo anterior, surge la propuesta de enseñar geografía a través de las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la comunidad negra de La Plata Bahía Málaga para la construcción del Proyecto Etnoeducativo Comunitario. Esta propuesta surge a partir de los intereses propios con el trabajo comunitario, ya que vemos en la construcción del tejido social la posibilidad de edificar otras formas de educar. Esta propuesta nace de la cercanía que hemos tenido con el espacio marino, debido a que, es un lugar que ha estado muy presente a lo largo de nuestras vidas. Dicha cercanía a lo largo del tiempo se configuró como una enorme pasión e interés por la enseñanza de la geografía desde el sur, en relación con las comunidades del Pacífico colombiano que desarrollan su vida en torno al mar.

A su vez, es importante mencionar que, inicialmente esta propuesta pedagógica en el marco de su implementación va dirigida a primaria, debido que, consideramos urgente el llamado político a transformar desde la raíz. Es fundamental reivindicar el papel de las niñas y niños en la construcción de otras formas educativas, validando sus voces, ideas, creatividad y autonomía. Por ende, se engendra colectivamente la reivindicación de una educación contextual, la cual nace como una exigencia de las comunidades en relación con la construcción identitaria, cultural y ancestral que se entretienen en un territorio. Por lo cual, este proyecto de investigación busca resignificar las prácticas tradicionales y saberes ancestrales de la comunidad malagueña, donde se incorporan otras formas de relacionarse con el medio natural y otras formas de concebir el tejido comunitario. A continuación, es posible evidenciar la

importancia que tiene para los malagueños articular sus principios, prácticas y saberes en el componente educativo:

Artículo 1: El ser (El Espíritu), el cual es tomado del código de régimen interno

“Los habitantes del Territorio Colectivo de las Comunidades Negras de La Plata, Bahía Málaga, somos y nos afirmamos como un grupo étnico afrodescendiente con más de trescientos años de tradición y presencia en este territorio, que hemos conservado con base en nuestras prácticas tradicionales y nuestra espiritualidad, en el uso y aprovechamiento de los recursos naturales, que por generaciones hemos usado, administrado, protegido y continuaremos conservando para beneficio de las presentes y futuras generaciones” (Consejo Comunitario de las Comunidades Negras de La Plata, Bahía Málaga, 2012, p. 6).

Por otro lado, este proyecto de investigación pretende defender la enseñanza de la geografía desde la importancia que tienen las experiencias, conocimientos, resistencias y subjetividades de la comunidad malagueña en relación con la defensa y cosmovisión de su territorio. Pues es necesario que la academia pueda darse la vuelta, es decir, empezar a contribuir y a construir con las comunidades, desde una postura dialogante, horizontal y contra hegemónica. Además, pretende articular las epistemologías del sur como una apuesta política para consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del PEC el cual tiene como objetivo consolidar los cimientos para una educación propia y contextualizada. La propuesta de transversalizar las epistemologías del sur, surge de intereses propios por resignificar el ser y el pensamiento latinoamericano para investigar, construir, resistir, dignificar y educar desde el Sur.

Desde el punto de vista de Santos (2009), las epistemologías del sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad (p.16).

Por último, esta propuesta también se sostiene de la necesidad de enseñar la mar y la geografía, desde cualquier aula donde sea posible, ya sea en las aulas de los barrios, las aulas de las costas, o las aulas de cualquier rincón de este país. En primer lugar, porque consideramos muy importante visibilizar otras maneras de concebir y vivir la geografía, en este caso desde la educación propia situada en la experiencia de Bahía Málaga, generando una sensibilización y reconocimiento de los actores, sus luchas y resistencias y su cosmovisión del territorio.

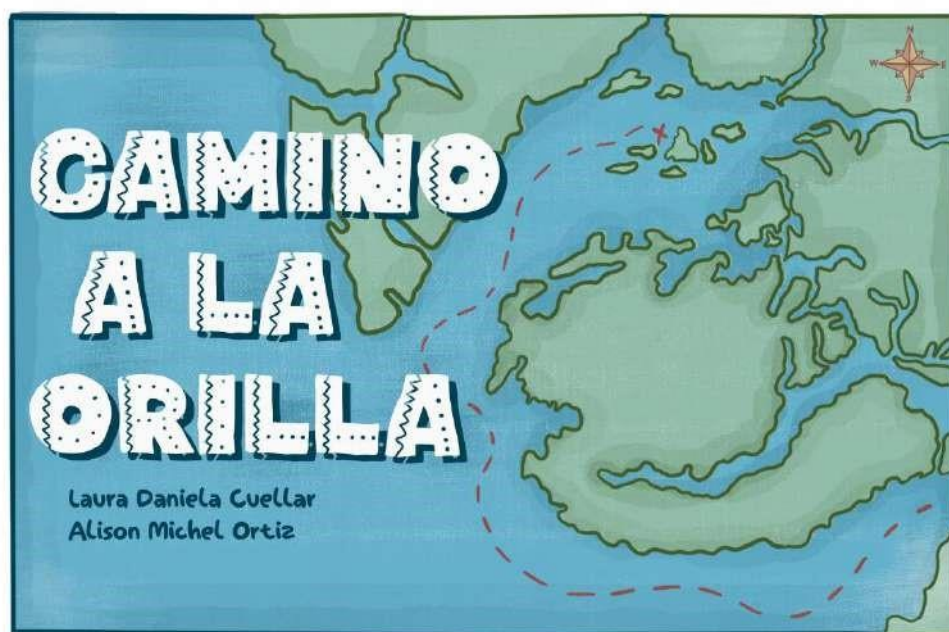
En segundo lugar, porque la enseñanza de la geografía también debería permitirnos viajar a lugares a los que nunca hemos ido, a partir de la creatividad, de la pasión, del juego y la didáctica. Pues somos conscientes de que son muchos los niños, niñas, jóvenes y adultos de las clases populares que no han tenido ninguna cercanía con el mar. Es por esto que, este trabajo tiene como propósito acercar a las personas a la enseñanza de la geografía por medio de las diversas experiencias de vida de la comunidad malagueña en relación con sus prácticas tradicionales y saberes ancestrales, las cuales están atravesadas por el maritorio y sus dinámicas. Adicionalmente, también quiere dejar un aporte significativo para futuras investigaciones que le apuesten a construir desde el sur y para el sur, donde se pueda enhebrar la aguja para seguir tejiendo otras realidades a partir de nuestra bandera política la cual es la de la educación.

I. CARACTERIZACIÓN

Este proyecto de investigación se centra en el Concejo Comunitario de la Plata, el cual se encuentra en medio del Parque Nacional Natural Uramba Bahía Málaga, la comunidad de la Plata, se encuentra ubicada a un par de horas en lancha rápida del puerto de Buenaventura. Por ende, al ser una construcción conjunta del presente trabajo de grado, los productos y aportes realizados serán utilizados en el PEC y en la escuela. Es por esto que, la caracterización se presenta a manera de novela gráfica, la cual cuenta con cinco capítulos, cada uno destinado a tratar un componente importante para la caracterización de la comunidad (biofísico, sociocultural, pedagógico, caracterización de los saberes y prácticas ancestrales). La historia se titula “Camino a la orilla” y cuenta con un componente ilustrado elaborado desde cero por las autoras, pues se encontró en las artes un camino para expresar y reivindicar la historia de la comunidad, explorando también nuestras capacidades para llevar este tema al aula de una forma didáctica. En este sentido, se recomienda al lector o lectora consultar el siguiente enlace, el cual se dirige a la carpeta de “*Anexos*” donde se encuentra la versión completa de la novela.

<https://drive.google.com/drive/folders/1vrH47sCII3coPCoRyKyY1Bok-m3XriRD?usp=sharing>

Figura 2 Portada novela grafica



Nota: Ilustración realizada a partir del mapa del concejo comunitario de La Plata

Llantén

Antecedentes

- Proyecto Etnoeducativo
- Enseñanza de la Mar
- Practicas tradicionales y saberes ancestrales

Llantén: Esta planta se caracteriza por ser una de las más mágicas y poderosas en la medicina natural, la cual sirve para curar males físicos y energéticos, pues es reconocida por la importancia protección espiritual que garantiza. Asimismo, esta planta tiene la posibilidad de crecer en lugares húmedos y muy oscuros. Por lo tanto, el siguiente apartado lleva como nombre *llantén*, debido a que representa el recorrido inicial por los antecedentes de la investigación, donde fue posible tener algunos momentos confusos o de oscuridad para dar vida a este apartado inicial, gracias a la falta de información frente a las categorías de análisis, las cuales son: Proyecto Etnoeducativo, enseñanza de la mar y prácticas y saberes ancestrales. Sin embargo, este nombre también se justifica y relaciona con los resultados obtenidos, edificando un panorama poderoso para seguir el camino.

II. ANTECEDENTES

La importancia del estado del arte se relaciona con la configuración de la primera etapa de un proyecto investigativo. En este sentido, el desarrollo del estado del arte permite evidenciar qué se ha escrito e investigado en relación con la temática de interés, logrando profundizar en los conocimientos y conceptos que se quieren abordar (Guevara, 2016, p.3). Por otro lado, permite enriquecer el proyecto investigativo, donde es posible reconocer elementos metodológicos, enfoques investigativos y referentes teóricos que serán útiles en la construcción del proyecto. Por último, el estado del arte también permite reconocer algunos vacíos existentes en el campo académico, en este caso, en la enseñanza de la geografía en relación con la construcción del Proyecto Etnoeducativo Comunitario (Guevara, 2016). Por lo tanto, su importancia reside en la organización inicial de la búsqueda y en la multiplicidad de posibilidades que brinda para la estructuración de la investigación.

A continuación, se presentará el estado del arte de este trabajo de investigación, el cual pretende evidenciar los primeros acercamientos de búsqueda y exploración. En primer lugar, el estado del arte está compuesto por dos investigaciones realizadas en el año 2010 y el resto de investigaciones que lo componen se desarrollan en un período de tiempo del año 2015 al año 2022, este marco temporal se define a partir de que el rastreo evidencia que en este periodo de tiempo se hicieron más investigaciones sobre el tema. Para iniciar la búsqueda de referentes investigativos se definieron categorías como: La enseñanza de la mar, prácticas tradicionales y saberes ancestrales, maritimidad y Proyecto Etnoeducativo Comunitario. Dichas categorías

permitieron estructurar la búsqueda para así, lograr profundizar en la indagación. En segundo lugar, aunque se definieron unas categorías principales, fue necesario establecer algunos marcadores de búsqueda complementarios para obtener resultados más precisos en la exploración. Algunos de estos marcadores fueron: Pacífico, Pacífico colombiano rituales mortuorios, partería tradicional, pesca tradicional, concejos comunitarios, mujeres piangueras, viche, entre otros.

Por otro lado, la búsqueda se desarrolló por medio de Google, Google académico, Redalyc, Scielo, los repositorios de las siguientes universidades: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad de los Andes. En la indagación se logró identificar que categorías como la mar, maritimidad y prácticas tradicionales son abordadas sobre todo desde un enfoque antropológico y que por el contrario no son muy recurrentes en las áreas relacionadas con la enseñanza de la geografía y el ámbito pedagógico. En este sentido, el estado del arte nos permite reconocer algunos de los vacíos investigativos en relación con la enseñanza de la geografía, por medio de una educación contextualizada que responda a las necesidades de los territorios. Por esta razón, este estado del arte se organiza de la siguiente forma:

1. Proyecto Etnoeducativo Comunitario: Incluye investigaciones relacionadas con modelos de educación propia en diferentes comunidades indígenas, así como trabajos enlazados con población afrodescendiente, etnoeducación y educación intercultural.
2. Enseñanza de la mar: Su contenido aborda trabajos relacionados en dos vías, primero las actividades económicas y culturales que se desprenden de la mar y segundo las características físicas de esta. Ambos para ser utilizados como elementos transversales en la enseñanza de la geografía.
3. Prácticas tradicionales y saberes ancestrales: En esta categoría se muestran trabajos que tienen relación con las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales que están en la actualidad presentes en el territorio, tales como; pesca, recolección de piangua, elaboración de bebidas artesanales y rituales mortuorios.

Maritimidad: Esta categoría es vista para esta investigación como la culminación de los procesos resultantes de la apropiación territorial -en este caso apropiación del mar y la costa- que se gestan a partir de las tres categorías anteriores.

Figura 3.
Organización del estado del arte



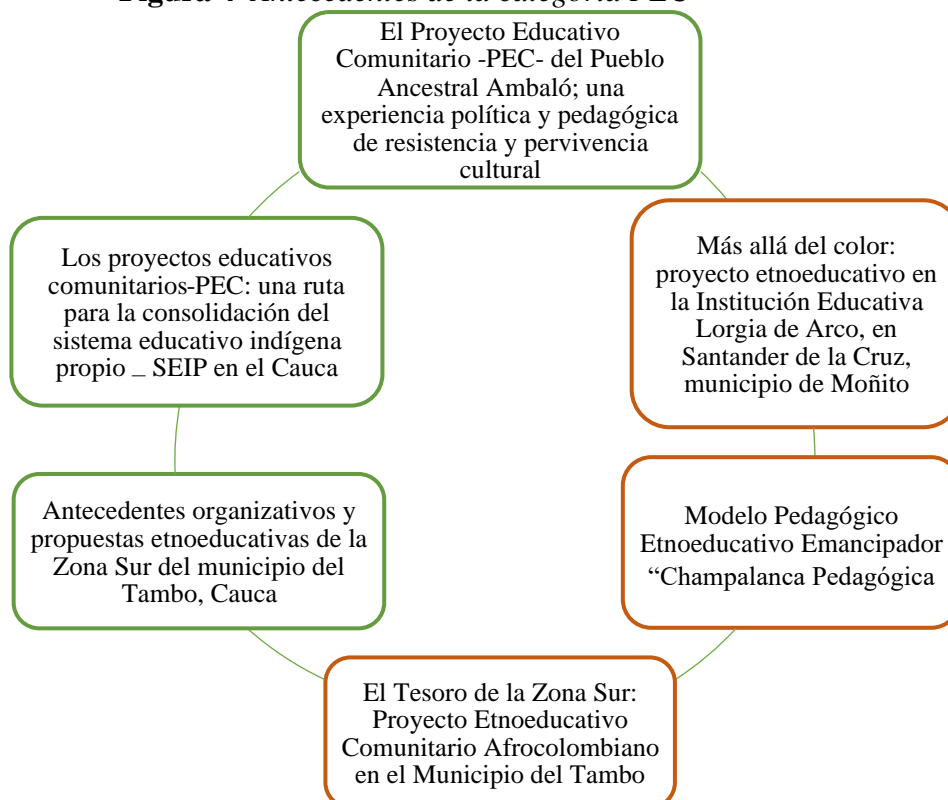
Nota: Elaboración propia a partir de revisión documental del estado del arte. 2024

En el marco de esta investigación, el Proyecto Etnoeducativo Comunitario, se presenta como una alternativa educativa al modelo pedagógico tradicional. “Mediante el cual las comunidades, orientan, direccionan y desarrollan la educación de acuerdo con el derecho propio. La educación propia se concibe como una propuesta pedagógica y política, que plantea una crítica hacia a la educación bancaria acorde al modelo social del capitalismo. (Flórez y Monroy, 2015, p.60)

Es por esto que, se presentan tres trabajos de investigación realizados con las comunidades indígenas, las cuales son pioneras en la construcción de la educación propia para sus comunidades. Por otra parte, se exponen tres trabajos relacionados con modelos de educación propia, etnoeducación y educación intercultural en las comunidades afrodescendientes.

2.1. Proyecto Etnoeducativo Comunitario

Figura 4 *Antecedentes de la categoría PEC*



Nota: Elaboración propia, a partir del estado del estado del arte. 2024.

En primer lugar, se presenta el trabajo realizado por Mary Luz Flórez y Edison Monroy Machado, de la Universidad del Valle. Trabajo de grado presentado para optar por el título de licenciados en Educación Comunitaria, y que tiene por título **“El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural”**. Esta investigación es desarrollada en el municipio de Silvia, Cauca, en el Pueblo Ancestral Ambaló, donde se ha llevado a cabo un proceso por la recuperación de su identidad cultural, acompañado de la reconstrucción del proceso organizativo y la reconstitución del Cabildo Indígena Ambaló como autoridad política y administrativa. En medio de este proceso, la educación representa el medio que permite

conservar, practicar y revitalizar tradiciones, usos y costumbres para reafirmar su Plan de Vida (Flórez y Machado, 2015, p.7).

El pueblo Ancestral Ambaló, articulado con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), buscó la manera de construir una educación indígena propia. Pues, en los pueblos ancestrales radica la necesidad que tienen por una educación acorde con sus prácticas culturales, guiada por los principios fundamentales que tienen como comunidad: Unidad, Cultura y Autonomía. Por tanto, la educación juega un papel fundamental al convertirse en el medio para conservar, practicar y revitalizar, los usos y costumbres para reafirmar su Plan de Vida. En este sentido, concibiendo la educación como un proceso emancipador, el Proyecto Educativo Comunitario se plantea como una estrategia pedagógica para recuperar la identidad y la pervivencia cultural de Ambaló, a diferencia del Proyecto Educativo Institucional que se considera como un instrumento para la normalización de los procesos de formación en las instituciones educativas (Flórez y Monroy, 2015, p.7).

El pueblo ancestral Ambaló, al estar articulado con el CRIC, toma como referencia la Propuesta Educativa Bilingüe Intercultural (PEBI). La cual, está encaminada hacia un sistema de educación propia que les permita como pueblos indígenas recuperar y revitalizar sus prácticas culturales ancestrales sin negar los conocimientos generados en otras culturas. En ese sentido, las comunidades indígenas organizadas, en respuesta a la ley 115 que les exigía implementar en sus territorios Proyectos Educativos Institucionales, propusieron el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela, transformando ambas nociones, y posicionando su cosmovisión como el eje central para su construcción (Flórez y Monroy, 2015, p.62).

Para el desarrollo de la investigación los autores se enmarcan en el enfoque cualitativo, contando con dos perspectivas metodológicas: la sistematización de experiencias y la investigación acción participativa -IAP-. Esta metodología se desarrolló en tres partes; 1) Acercamiento a la comunidad y planeación. Se socializó y se invitó a participar de la propuesta. 2) Reconstrucción del proceso histórico del PEC través de la revisión documental, recopilando la información a través de entrevistas y visitas a las sedes de la Institución Educativa. 3) Evaluación, socialización y difusión. Se evaluó colectivamente el trabajo realizado para conocer sus impactos y proyecciones. En las diferentes partes, se utilizó la elaboración de talleres

haciendo uso de la cartografía social y la pedagogía de la pregunta (Flórez y Monroy, 2015, p.65).

Para finalizar, la reconstrucción de su identidad cultural queda expresada en dos sentidos; la organización política como estrategia de resistencia y la educación propia como estrategia de pervivencia cultural. Ambas plasmadas en el PEC, dejando como resultado la reestructuración de la malla curricular, planteada en cuatro áreas de formación; Comunidad y Naturaleza, Comunicación y Lenguaje, Hombre y Sociedad, Matemáticas y Producción. Estas están guiadas por los fundamentos y principios del pueblo ancestral Ambaló; pensamiento, identidad y cultura, territorio y trabajo, autoridad propia y política, comunidad y sociedad. Y a su vez atravesadas por la cosmovisión entendida como el sistema de interpretación que tienen de la vida y donde se sustenta su pensamiento y conocimiento ancestral (Flórez y Monroy, 2015, p.86).

La segunda investigación que aporta a la construcción de esta categoría es la siguiente: **“Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la consolidación del sistema educativo indígena propio – SEIP en el Cauca”**, realizada por Carlos Alberto Poche, en el año 2021 de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, para optar por el título de licenciado en filosofía. En primer lugar, esta investigación es realizada en el departamento del Cauca, la primera parte específica información de los pueblos indígenas de la costa pacífica, yanaconas, nasas del norte y oriente del departamento, coconucos y misak, y la segunda parte con ocho instituciones educativas de Tierra dentro, establecidas en el Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama Inzá Cauca (Poche, 2021). Esta investigación tiene como propósito hallar una ruta, la cual conduzca el desarrollo efectivo de los Proyectos Educativos Comunitarios y el Sistema Educativo Indígena Propio.

En este sentido, el autor evidencia algunas características del estado, el avance y el alcance del PEC, donde problematiza la inserción de valores externos y una falta de apropiación política y educativa del PEC.

En los territorios ancestrales del Cauca se vienen desarrollando en cada una de sus comunidades sus propios PEC sin que haya mostrado avances significativos y contundentes en el propósito de fortalecer sus culturas y sus identidades, sino que, cada vez se ven fortalecidas

en el uso de valores externos como la lengua y los modos de vidas descontextualizadas e impertinentes (Poche, 2021, p.11).

Es decir, el autor recalca como desde los acuerdos institucionales se gesta un obstáculo para el reconocimiento y desarrollo de la educación propia para las comunidades indígenas, donde no se brindan garantías para su desarrollo, a su vez, el autor realiza una breve mirada histórica de cómo ha sido el modelo educativo impuesto para las comunidades indígenas, desde la iglesia y el Estado.

Por otro lado, en cuanto a la metodología Poche utiliza la definición de problemas y la investigación educativa, como una disciplina transversal que proporciona las bases metodológicas, con la finalidad de generar conocimientos específicos, concebida de igual forma como una disciplina que sustituye en terminología a la pedagogía experimental y la revisión bibliográfica de un problema a investigar. Por último, se evidencia en los resultados un diagnóstico del PEC, en los territorios adscritos al CRIC.

La información hallada en el Centro de Documentación del Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI-CRIC muestra que desde el año 2010, los territorios indígenas vienen haciendo esfuerzos por estructurar los PEC en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) los calendarios propios, sin que ello haya tenido, en gran parte de los territorios mencionados, avances significativos (Poche, 2021).

En conclusión, el autor por medio del método científico aplicado a la filosofía, tablas estadísticas y el rastreo bibliográfico evidencia como desde el año 2013 los distintos PEC, no han tenido resultados significativos en la materia práctica. Sin embargo, reconoce el esfuerzo que realiza el CRIC y el SEIP para la consolidación y funcionamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el marco del PEC. Por último, el autor hace especial énfasis en las garantías que debe brindar el Estado a las comunidades indígenas para la estructuración material de la educación propia desde la cosmovisión indígena.

Por consiguiente, y como se menciona al inicio de esta categoría, se realiza un acercamiento a los modelos de educación propia relacionados con la población afrocolombiana, se presentan tres proyectos de investigación guiados hacia la etnoeducación. El primero, lleva por título; **“Más allá del color:** proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de

Arco, en Santander de la Cruz, municipio de Moñitos. Elaborado por Jhame Álvarez, Sandra Helena Campo Polo y Ricardo Hoyos, para la Universidad Santo Tomás en el año 2015.

El presente documento se presenta como un trabajo de sistematización sobre la investigación, planeación e implementación del proceso etnoeducativo afrocolombiano en la institución. En este sentido, es el resultado de una investigación cualitativa, que pretende dar sentido o interpretar las prácticas etnoeducativas que se dan en el contexto geográfico, histórico, social y cultural de la Institución Educativa. Asumiendo así, una posición dialéctica que recogió las voces de los autores y de los actores, con el fin de producir conocimiento en torno a la evaluación, investigación y sistematización de los tipos de prácticas etnoeducativas (Hoyos, Campo, y Álvarez, 2015).

La investigación recoge la etnoeducación como la herramienta para la construcción de un Proyecto Global de Vida, en el cual las comunidades en general intercambian saberes y vivencias de acuerdo con sus usos, costumbres, tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. En este sentido, el documento se enmarca dentro de la sistematización de experiencias, orientada por la visión epistemológica del enfoque crítico social, y que tiene como apuesta metodológica, el uso de estrategias de recolección de información como: revisión documental y elementos de la etnografía, aplicados posteriormente a las fichas bibliográficas y entrevistas semiestructuradas, para la reconstrucción de la experiencia (Hoyos, Campo, y Álvarez, 2015).

De esta manera, como trabajo previo para ampliar los ambientes de aprendizajes, se realizaron una serie de reuniones sostenidas con la comunidad educativa en general, que serían posteriormente el insumo principal para la reconstrucción de la experiencia. En estas, se integraron a los padres de familia, a quién se les consulta y socializan los propósitos de la experiencia. Asimismo, se organizaron a los estudiantes en grupos de estudio de acuerdo con la diversidad de intereses y potencialidades. Posteriormente, se continuó con el trabajo investigativo en dos vías; la primera es la revisión documental y la segunda, fue la entrevista semiestructurada que permitió ahondar en aquellas lagunas testimoniales, halladas al contrastar los formatos pedagógicos con lo dicho por los actores abordados. Estas dos técnicas de recolección fueron una apuesta metodológica para el posterior análisis de información, sustentado en la triangulación de la información, el cual permitió profundizar las categorías y

subcategorías que emergieron de la experiencia. Lo que dio como resultado la construcción de un proyecto de vida para la comunidad, en el cual basaron los principios del PEC.

En este sentido, los autores afirman:

Los procesos etnoeducativos tienen unos principios y fines que actúan como lineamientos curriculares, que orientan los también procesos de transformación de concepciones y contenidos, en los cuales destacan la participación comunitaria –como derecho– y la autonomía –como capacidad– para “orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía” (Hoyos, Campo, y Álvarez, 2015, p.7).

Por ende, los procesos etnoeducativos están focalizados en un territorio específico, que es el área de influencia del establecimiento educativo y que se encuentran preferiblemente bajo la conducción de un concejo comunitario o alguna organización de base que garantice los principios y los fines de la tarea educadora.

El siguiente paso, fue la implementación. Esta inició con talleres de construcción curricular, el primero estuvo relacionado con el conocimiento de los principios y fines de la etnoeducación afrocolombiana, que son asumidos como lineamientos curriculares. Y el segundo, estuvo guiado hacia el análisis y adopción de los ejes problémicos del modelo didáctico ambiental, como los referentes para adecuar los contenidos de la malla curricular a las exigencias del proceso etnoeducativo y el contexto. Las actividades estuvieron guiadas hacia la identificación de ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, el trabajo con las familias, el fomento del diálogo e interlocución permanente con los padres de familia y con la comunidad en general, y sobre todo el trabajo en equipo (Hoyos, Campo, y Álvarez, 2015).

Por otro lado, el equipo técnico, abre espacios para la construcción de materiales didácticos, así como monitorias escolares que ayudarán a contrarrestar el vacío educativo, donde los maestros también serán participes. Superada esta etapa, y con el uso de los ambientes de aprendizaje fuera del aula, se ayudó a desarrollar contenidos de interés para la etnoeducación, lo cual se logra coronar como esfuerzo, con la aceptación de los estándares de competencias en los planes de área. Para finalizar, la etapa de cierre se caracteriza por el mantenimiento de los avances, la consolidación de una cultura escolar, donde los estudiantes pasan de espectadores a gestores de sus propias iniciativas: el foro ambiental y el festival del bullerengue, como

ambientes de metacognición producto de una educación con base en ejes problémicos, que apuntan hacia el ejercicio de una identidad fortalecida, una cultura ambiental que se robustece, una cultura política que indaga por la fragilidad de la calidad de vida desde propuestas y reflexiones, y una manera de generar propuestas de desarrollo aún por profundizar (Hoyos, Campo, y Álvarez, 2015).

Por consiguiente, el segundo trabajo que se presenta en vías de un modelo de educación propia e intercultural desarrollado en el núcleo de las comunidades afrodescendientes es la investigación realizada por Mirian Monterrosa Balarín y Reisner de Jesús Ravelo, para la revista Horizontes Pedagógicos de la universidad Iberoamericana, y que lleva por título **“Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”**. Este artículo es presentado como el resultado de una investigación en la cual se buscó comprender dicho modelo como generador de integración intercultural territorial en la Institución Educativa la Unión de Bajirá-Chocó.

En el desarrollo de la investigación, se diseñó una metodología con enfoque cualitativo, utilizando el método descriptivo para la aplicación de los instrumentos. Las técnicas de recolección de información fueron; revisión documental, lectura crítica y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Para esto, se dividió la investigación en tres fases; la primera fue el análisis del modelo etnoeducativo pedagógico en cuanto a su construcción, filosofía y procesos pedagógicos de lineamientos curriculares, ciclos etnoeducativos y núcleos temáticos. La segunda, guiada hacia el diseño de las técnicas y recolección de la información. Para aplicar el taller pedagógico a los estudiantes. Y la tercera, estuvo dirigida hacia el establecimiento de cuatro categorías de análisis con sus respectivas subcategorías y se codificaron para analizar los resultados y compararlos con el fundamento teórico para dar respuesta a la tesis planteada (Monterrosa y Méndez, 2021).

En ese sentido, la construcción del proceso investigativo estuvo en constante conexión con el marco teórico que sustentó el posterior análisis. En este destacan tres categorías fundamentales, la diversidad cultural, la interculturalidad, y la educación intercultural. Por otra parte, como resultado de la fase tres se establecieron las categorías de análisis para la aplicación de los instrumentos; pedagogía, convivencia, conflicto y contexto. Algunos de los resultados de interpretación que arrojaron las técnicas de recolección fueron:

Las prácticas de aula han de aportar a la integración en el contexto escolar, siendo el docente el principal promotor de competencias interculturales donde se reflexione sobre las diferencias y se busquen soluciones a cualquier evento por mínimo que se considere (Monterrosa y Méndez, 2021, p.8). Por lo tanto, los autores indican que se ven los cambios en los estudiantes porque ya participan más en el proceso aprendizaje que parte de lo propio, sin dejar de conocer el mundo globalizado, se identifican más con su cultura, con firmeza, seguridad y aceptación, queriendo construir sociedad en sus territorios (Monterrosa y Méndez, 2021).

En este sentido, los autores exponen la discusión de dichos resultados en los cuales se encontró que un propósito del modelo pedagógico es fortalecer la cultura a través de la educación propia, pues, “se enmarca en los referentes teóricos de la pedagogía social crítica en contra de la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia; y en las luchas por el reconocimiento, la autonomía y la dignidad de las comunidades afrodescendientes” (Monterrosa y Méndez, 2021, p.11). Por ende, en el presente contexto donde no sólo conviven los afrodescendientes sino también una alta población mestiza y de otros territorios como los conocidos paisas y chilapos¹ entre otros y donde se requiere la inclusión en atención a la diversidad cultural, la educación intercultural es una excelente ruta para conseguirlo. Por otra parte, el formato abierto del modelo pedagógico permite que cada institución educativa del territorio haga un aporte significativo basado en sus costumbres, y al no ser un proceso que ya concluyó permite ir escribiendo y cuestionando el mismo para su fortalecimiento.

En este modelo, el diseño curricular, se encuentra compuesto de la siguiente forma: el territorio cultural, comprendido como una metáfora para pensar los contenidos como espacios, lugares, territorios del saber, etc. Los contenidos culturales, reflejados en los componentes que dan cuenta del conocimiento propio y apropiado. Y los núcleos temáticos, asumidos como la forma de organización de los planes de estudio, dada su pertinencia de contextualización. Este último aspecto, es importante para comprender la integración de áreas y disciplinas, cuyos contenidos coincidan con una intención formativa.

¹ La palabra chilapo tiene connotaciones negativas, ya que refiere a lo burdo, a lo rural, a lo basto. Por lo tanto, las personas provenientes de las sábanas de Córdoba y Sucre, a las que se denomina con este apelativo, suelen considerarlo como una especie de insulto. (Restrepo, 2011)

De esta forma, ASCOBA (2013), propone los siguientes núcleos temáticos problemáticos que sustentan su modelo Etnoeducativo: 1. Identidad, Sociedad y Naturaleza. 2. Comunicación y lenguaje. 3. Mundo Artístico. 4. Cosmovisión y espiritualidad. 5. Mundo Matemático. 6. Etnodesarrollo y Producción. De esta forma, como mencionan sus creadores, estos son una guía más no un requisito, pues se apela a la autonomía profesional de los docentes para llevar a cabo la construcción de un panorama educativo integral. Así mismo, obedeciendo a un modelo propio, disponen algunos cambios en cuestiones terminológicas; logro por cosecha, indicador de logro por señal de cosecha, competencias por dominios, estándar por tope, actividad por tonga, criterios de evaluación por pautas de tanteo, y un plan especial de apoyo por ajuste. Estos cambios, se consolidaron a través del diálogo permanente en su comunidad.

Para finalizar, el modelo pedagógico Champalanca Pedagógica, busca atender y mantener la cultura con todo lo que esto implica, por lo tanto, los autores afirman que trabajar desde la educación intercultural es una buena opción para cerrar brechas de estigmatismo y polarización, donde el rol que desempeñan los docentes como agentes interculturales es la mejor apuesta en la integración de un contexto diverso culturalmente (Monterrosa y Méndez, 2021).

En este sentido, la tercera investigación que aporta significativamente para comprender la importancia de la etnoeducación es la siguiente: **“El Tesoro de la Zona Sur: Proyecto Etnoeducativo Comunitario Afrocolombiano en el Municipio del Tambo”**. En primer lugar, es importante mencionar que este documento es de carácter oficial, el cual es realizado en el año 2012 en colaboración con el Centro Educativo La Pedragosa, el Centro Educativo La Banda, el Centro Educativo La Alianza, la Institución Educativa Pueblo Nuevo Cipres, la Institución Educativa Agroindustrial de Quilacé y la Fundación Española para la Cooperación y Solidaridad Internacional. En este sentido, esta investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo escribir un Proyecto Educativo Comunitario con enfoque afrocolombiano? A partir de allí, se comienza a trabajar con las distintas comunidades educativas de la zona del Tambo Cauca para poder resolver dicha pregunta.

Asimismo, en el documento se hace especial énfasis en como para responder esa interrogante se exploraron caminos ya recorridos en el mismo sentido y se analizaron otras propuestas y experiencias de diferentes comunidades afro-colombianas de distintas partes del país, tras lo cual se concluyó que a pesar de los múltiples esfuerzos etnoeducativos que se han hecho en Colombia, la construcción de un PEC, y en especial, uno con enfoque afro, es todavía un camino por explorar (Fundación Española Para La Cooperación y Solidaridad Internacional, 2012). Lo anterior evidencia cómo la construcción de un PEC con enfoque afrocolombiano ha sido un reto educativo, el cual sigue persistiendo y edificándose en varias zonas del país.

Por otro lado, se considera que este documento, brinda una importante resignificación del horizonte colectivo para la construcción de un Proyecto Educativo Comunitario con enfoque afrocolombiano. Por lo tanto, se presenta como una herramienta o punto de convergencia en relación el contexto comunitario de las comunidades negras de La Plata Bahía Málaga. Los autores definen y explican por qué se refieren a la Zona Sur en la siguiente afirmación:

Sí, Zona Sur, puesto que una de las características que subyacen en el presente proyecto es la decisión, de quienes se ven involucrados en él, de realizar un trabajo conjunto para todos y todas, a pesar de las heterogeneidades que se presentan en las veredas que componen la zona. La apuesta, en este sentido, ha sido hacia lo colectivo, ya que las instituciones y centros educativos protagonistas, albergan estudiantes que se trasladan de una vereda a otra y que los puntos en los que hay encuentros son más fuertes que aquellos en los que hay disparidad (Fundación Española Para La Cooperación y Solidaridad Internacional, 2012, p.16).

Por lo tanto, el objetivo principal del Proyecto Etnoeducativo Comunitario Afrocaribeño (PECA), donde prima un proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la afrocolombianidad, tiene como fin unificar algunos de los parámetros institucionales con las necesidades y múltiples formas de vida que se desarrollan en el territorio. Por ende, los autores reconocen que uno de los primeros pasos para la construcción de este PECA, fue observar, comparar y emplear las prácticas pedagógicas que se venían realizando en el territorio, clasificándolas como un gran insumo para la construcción de este proyecto. Con base en lo anterior, el proyecto estuvo orientado a realizar talleres y encuentros con docentes en el 2010, a través del acompañamiento de Solidaridad Internacional y la Universidad del Cauca, con el

propósito de formar etnoeducadoras/es en ámbitos de la innovación e investigación pedagógica y etnoeducativa.

Por consiguiente, los autores mencionan que, para lograr cambios cualitativos en las aspiraciones sociales, culturales, políticas y económicas de toda la comunidad educativa, donde prime la construcción de una etnoeducación participativa se promovieron tres dinámicas:

1. Autoformación, que implicó revisar las culturas afrocolombianas en sus contextos local, regional y nacional; estudiar juiciosamente sus dinámicas históricas, de poblamiento, económicas, políticas y socio-culturales;
2. Investigación como producción de conocimientos sobre los procesos pedagógicos en curso, con el fin de promover en los/las docentes su afirmación como sujetos productores de saber sobre la etnoeducación afro caucana;
3. Intercambio con experiencias de innovación etnoeducativa como recurso para hacer visible las posibilidades pedagógicas con que cuentan los equipos de docentes en contextos de poblaciones afro caucanas (Fundación Española Para La Cooperación y Solidaridad Internacional, 2012, p.31).

A su vez, como resultado de esta primera parte se obtiene la contextualización de esta zona a manera de diagnóstico, lo que posibilita la integración de saberes y prácticas etnopedagógicas en las instituciones de la Zona Sur del Tambo. Además, de articular elementos como la participación comunitaria y la incidencia de actores sociales como estudiantes, docentes, padres de familia y líderes comunitarios en el proyecto etnoeducativo.

El segundo paso, para darle vida a este PECA fue la recolección de las experiencias pedagógicas, desarrolladas en las aulas como proyectos de innovación, a través de una herramienta denominada bitácora pedagógica, en la cual se recogían las diferentes actividades realizadas en la semana por los docentes, sus progresos, inquietudes y dificultades (Fundación Española Para La Cooperación y Solidaridad Internacional, 2012, p.21). Lo que se consolidó como una etnografía realizada por docentes donde surgen diversas propuestas para abordar los estudios de afrocolombianidad, definiendo rutas metodológicas para abordar temas afrocaribeños de manera transversal en distintas áreas del conocimiento.

Para finalizar, este PECA evidencia como en la zona sur del Tambo se logró transversalizar los conocimientos afrocolombianos, las realidades, necesidades y saberes de las

comunidades negras que habitan este territorio. A largo del documento se evidencia cómo se logra la articulación institucional y comunitaria por medio del currículo. Donde es posible evidenciar como por institución educativa, se toman áreas de conocimiento para desarrollar actividades, un ejemplo de ello puede ser como en el Centro Educativo La Banda, para el grado quinto y en el área de conocimiento de lectoescritura, se articulan conocimientos como: “Los negros en África y su llegada a América” o “Producción de artesanías como proyecto pedagógico que articula el proceso escolar y la experiencia cultural” y a su vez, se proponen actividades etnoeducativas como “El rincón del nombre; trabajo de producción artesanal para aprender a escribir el nombre”, entre otras. En conclusión, los autores reconocen que el proceso de construcción del PECA nunca termina, ya que está en constante adaptación y transformación en relación con cada contexto particular de las comunidades negras que habitan este país.

En este orden de ideas, la cuarta y última investigación que aporta a la construcción de esta categoría es la siguiente: **“Antecedentes organizativos y propuestas etnoeducativas de la Zona Sur del municipio del Tambo, Cauca”** la cual es realizada por Camilo Olano, en el año 2014 y en la Universidad del Cauca para optar por el título de licenciado en Etnoeducación. En primer lugar, el autor hace un recuento de los antecedentes históricos organizativos de la comunidad, donde se refleja el trabajo de procesos que han contribuido a construir la Etnoeducación en la Zona Sur del Tambo. Uno de los antecedentes históricos que retoma el autor es la parcelación de la hacienda Limonar para personas de bajos recursos en 1970, lo cual marca un hito histórico, debido a que los habitantes desarrollan parcelas comunitarias. De este modo, la historia de la hacienda el Limonar ha estado siempre ligada a estos contextos porque ella fue la que dio pie para que hoy hubiese unas comunidades afrodescendientes en proceso de reivindicación (Olano, 2014, p.8).

En este sentido, el autor retoma como otro antecedente importante, el censo que se realiza para el año 2003 en el territorio, el cual arroja un dato aproximado de 12.000 habitantes. Lo anterior lleva a que las comunidades afrotambeñas consoliden La Asociación de Comunidades Afrocolombianas de El Tambo Cauca (AFROMTAC). Asimismo, retoma casos puntuales como la ley 70 de 1993, se convierte en el mayor reconocimiento jurídico de la condición diferencial de las comunidades afrocolombianas; proponiendo procesos organizativos a partir de la titulación colectiva de la tierra, que parte de las formas de asocio de varias comunidades del Pacífico colombiano con los territorios (Olano, 2014, p.9). A su vez,

retoma otros antecedentes históricos como la necesidad de crear un ente territorial para el 2005, lo que dio origen a El Consejo Comunitario El Samán de la zona sur del municipio del Tambo. Además, de reconocer la incidencia de la Agencia de Cooperación Española Solidaridad internacional, la cual desde el 2008 se encuentra apoyando procesos en la zona, como es el caso de la elaboración de la cartilla que se titula “El Tesoro de la Zona Sur: El proyecto Etnoeducativo Comunitario Afrocaribeño” la cual se conecta contundentemente con el trabajo de investigación de Olano y se abordó al inicio del estado del arte, dotando de sentido el cuerpo de la investigación.

En un segundo momento, el autor desarrolla algunas de las razones que muestran la necesidad de formular una propuesta etnoeducativa afrodescendiente. En primer lugar, retoma aspectos del PEC, para poder enfatizar en la necesidad de combatir la estigmatización hacia las comunidades negras. Asimismo, el autor recalca en la necesidad de la reconstrucción histórica en relación con la configuración del estado-nación y la necesidad de reivindicar el papel de hombres y mujeres negras a lo largo de la historia. Otra de las razones expuestas es la necesidad de visibilizar costumbres, saberes, tradiciones y formas de vivir propias de los habitantes de la zona sur del Tambo. Entre muchas otras razones, las cuales el autor transversaliza a partir del documento del PECA.

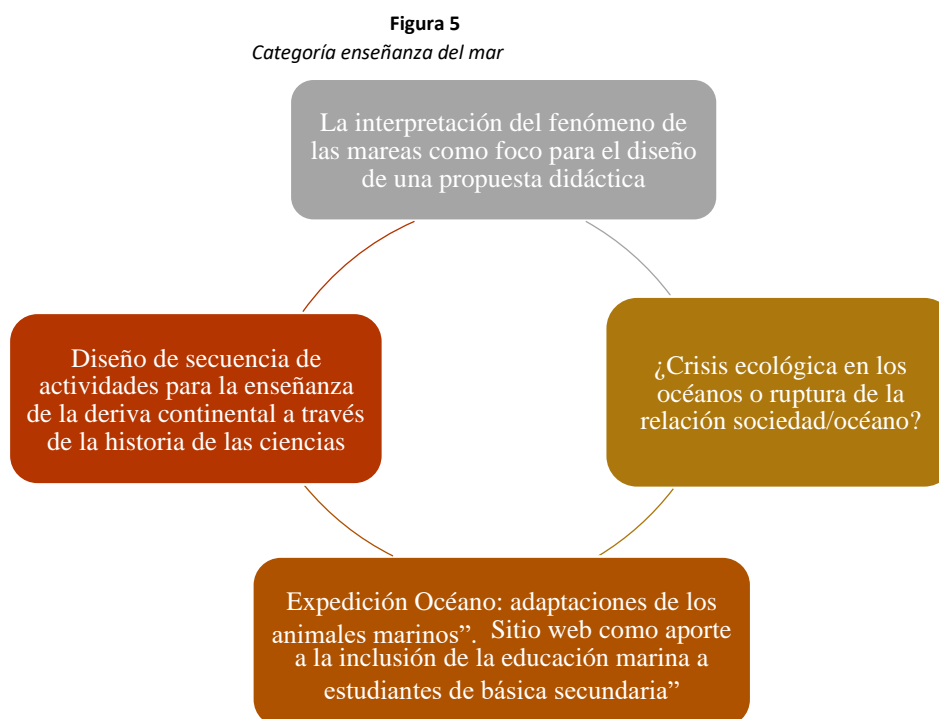
Por último, el autor retoma algunos elementos que funcionan en las instituciones educativas en relación con el PECA, donde enfatiza frente a la importancia de las prácticas pedagógicas dentro del aula, analizarlas y llevarlas en concordancia con el contexto de las comunidades negras de la zona sur del Tambo. Además, incorpora la propuesta de rutas para continuar con el proceso de Etnoeducación en las instituciones educativas, algunas de ellas son: revisar constantemente el PEC, en relación con las normas establecidas por el MEN. Realizar una socialización del PEC continua con la comunidad para realizar los ajustes pertinentes. Exponer ante toda la comunidad educativa los alcances del PEC y el impacto que ha tenido el proceso etnoeducativo en el territorio y realizar una evaluación crítica frente del proceso.

2.2 La enseñanza del mar

En esta categoría es importante mencionar, que para la comunidad Malagueña la mar es un eje transversal en el desarrollo de su vida. Debido a que, es la proveedora de vida, donde se desarrolla su economía y a la vez, es un escenario donde se construye tejido comunitario. En la

búsqueda se encontraron algunos trabajos los cuales relacionan categorías como educación y océano, sin embargo, se evidencia una ausencia en trabajos investigativos que vinculen directamente la enseñanza de la mar en el campo geográfico y en las ciencias sociales. Con base en lo anterior se exponen los siguientes cuatro textos, los cuales se relacionan con, el fenómeno de las mareas, la crisis ecológica de los océanos, la educación marina y la enseñanza de la deriva continental.

Esquema 1. Categoría enseñanza del mar.



Nota: Elaboración propia a partir del estado del arte. 2024

En primer momento, se presenta la investigación titulada **“La interpretación del fenómeno de las mareas como foco para el diseño de una propuesta didáctica”** fue realizada en marzo de 2021, en la Universidad de Cádiz en España, tiene como objetivo describir y caracterizar una secuencia didáctica, diseñada para facilitar la comprensión del fenómeno de las mareas. Al realizar un rastreo sobre estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias los autores se encontraron con un vacío teórico, inclusive en la misma didáctica como disciplina, así como una ausencia investigativa en procesos de enseñanza- aprendizaje en torno al

fenómeno de las mareas. Las investigaciones sugieren la existencia de representaciones mentales muy alejadas de una explicación científica real, pues un niño de la edad de 10 a 11 años tiende a explicar las mareas en términos de acción del viento, las corrientes o las olas (Bernal, 2021).

La metodología de esta investigación se implementó a lo largo de dos años, y se basó en la elaboración de una secuencia de enseñanza aprendizaje (SEA) o bien una secuencia didáctica. Está compuesta por 16 actividades que se dividen de la siguiente manera; actividades uno y dos pertenecientes a la fase “Explorando las ideas”, seguida de la fase “hacia una visión astronómica” que contiene las actividades tres y cuatro, posterior de la fase “repensando y reestructurando” compuesta por las actividades de la cinco a la ocho, seguida de la fase “ampliando visión” que integra las actividades nueve, diez y once, hasta llegar a la fase titulada “llegando a la meta” que contiene las actividades de la 12 a la 16 (Bernal, 2021, p.6).

En este sentido, para la elaboración de la secuencia, se tuvieron en cuenta los siguientes pasos. En primer lugar, se desarrolló un rastreo de los conocimientos previos a varios estudiantes, seguido de una revisión documental en los libros de texto utilizado para la enseñanza de las ciencias, para encontrar en estos la razón del vacío educativo. Posteriormente, se procedió a realizar una serie de entrevistas a los profesores de la institución educativa en cuanto a los modelos que emplean para la enseñanza. Esta indagación dio los elementos necesarios para la elaboración de la SEA que luego fue implementado con estudiantes de tercer curso de la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, la mayoría procedentes de la provincia de Cádiz (Bernal, 2021, p.8).

La investigación tuvo como resultado la elaboración de la secuencia didáctica, compuesta por cinco fases, en las que se detecta que el orden de las actividades puede suponer un factor importante a la hora de establecer un hilo conductor en la secuencia. El autor destaca que, si bien su uso no es generalizable para cualquier contexto, sí es extensible a otros casos de formación inicial del profesorado, particularmente de lugares costeros. Incluso contiene aspectos que podrían extrapolarse a la educación secundaria, ya que muchos de los elementos que la integran estaban pensados para un abordaje en la educación secundaria obligatoria (Bernal, 2021,).

En segundo lugar, otra investigación que aporta a la construcción de este estado del arte es la siguiente: **¿Crisis ecológica en los océanos o ruptura de la relación sociedad/océano?** de Angie Carolina Traslaviña Rey de la Universidad Pedagógica Nacional del año 2021 para optar por el título de licenciada en biología. En primer lugar, la autora aclara que este ejercicio se desarrolló en la práctica integral realizada en el Liceo Celedón de Santa Marta en el año 2019. Además, menciona que:

La escuela es, en esencia, un escenario en disputa y por lo tanto existen en ella unas formas específicas que tradicionalmente se han utilizado para comprender y conocer los océanos (el discurso de la crisis, por ejemplo), lo que configura una forma totalitaria de validar y acceder al conocimiento marino (Traslaviña, 2021, p.13). Por otro lado, el interés investigativo está guiado por descubrir cuáles son las formas de acceder y validar el conocimiento de la vida marina de las y los estudiantes, con un eje fundamental de las epistemologías del sur.

En este sentido, Traslaviña reconoce que la investigación dialoga elocuentemente con el paradigma hermenéutico interpretativo, además retoma un enfoque interpretativo simbólico de la educación. Donde “se exige que haya formas de investigación que promuevan la participación e indagación de problemas en escenarios puntuales y concretos con las comunidades” (Traslaviña, 2021, p.77). El enfoque de la propuesta es de carácter cualitativo, desde un enfoque imperativo simbólico de la educación, sin embargo, aclara cómo en el desarrollo de la investigación también se emplearán instrumentos cuantitativos, los cuales permitirán triangular la información y dar soporte a los resultados.

La autora a lo largo de la investigación aborda el discurso de la crisis, desde una perspectiva teórica-práctica y enfocándose en el concepto de crisis civilizatoria, donde retoma la siguiente cita del profesor Renán Vega: “la crisis civilizatoria supone el fin del capitalismo como sistema hegemónico. La noción de crisis civilizatoria pretende enfatizar en el agotamiento de un modelo de organización económica” (Vega citado por Traslaviña, 2021, p.29). Algunos de los instrumentos con los que se abordó la investigación fueron: notas de cuaderno de campo, grabaciones de voz y fotografías. Por último, propone una ruta para abordar la estrategia metodológica, la cual consta de cuatro fases:

Pólipo fase 1. Observar, la cual se centra en el reconocimiento de la diversidad de ideas, nociones o percepciones acerca de la vida marina. Por otro lado, medusa fase 2. Reconocer, consiste en identificar la ontología a las que obedecen las categorías planteadas. Medusa fase 3. Dar cuenta, se emplea un ejercicio de distinción de otros modos para la comprensión de la vida marina y larva fase, 4. Reflexionar, en esta fase se proponen los criterios tanto metodológicos como conceptuales hacia los cuales encaminar los lineamientos del PRAE del Liceo Celedón.

Para finalizar, los resultados de la investigación se soportan a través del filtro de la ontología naturalista de la que habla Dascola (2005), la cual se caracteriza por reconocer que existe un dominio llamado naturaleza. Por ende, la autora evidencia en los resultados como el discurso de la crisis está fuertemente posicionado en la escuela cuando se habla de problemáticas ambientales. Para abordar la propuesta, la autora propone cuatro posibles lineamientos producto de la investigación realizada con los estudiantes del Liceo Celedón, estos son: 1. Rechazar todas las formas del positivismo lógico, donde propone alejarse de la dualidad entre sociedad-naturaleza, para una Educación en Vida Marina y mejorar la relación de los seres humanos con los Océanos. 2. Abarcar las luchas de los pueblos oprimidos del sur global, donde propone la resignificación de las culturas y conocimientos desde el sur, como una posibilidad de reconocer la importancia del Océano y su conservación. 3. Abordar la comprensión de la vida marina, desde la posibilidad de sentipensar el mar, donde enfatiza en la importancia de todos los seres en relación con un sistema interdependiente y 4. Una educación guiada al cuidado de la vida mariana, desde una perspectiva anti sistemática, ya que está guiada comprender cómo las grandes problemáticas se desarrollan por medio del sistema imperante.

Por otro lado, el presente trabajo, titulado **“Expedición Océano: adaptaciones de los animales marinos”**. **Sitio web como aporte a la inclusión de la educación marina a estudiantes de básica secundaria**”, es elaborado por Royer Santiago Ramírez Gómez en la Universidad Pedagógica Nacional para la licenciatura en Biología. Tiene como objetivo generar un recurso educativo mediado por las TIC para la inclusión de la educación marina a la educación básica secundaria en un contexto de educación formal, a partir de adaptaciones de los animales marinos.

Su metodología es asumida desde el marco del paradigma interpretativo descriptivo, así como su enfoque es de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo), ya que se utilizan diferentes

técnicas para la recolección de datos, que aportan a la construcción del proyecto, partiendo de diferentes procesos (Ramírez, 2021). Es por lo anterior que el trabajo de investigación se enmarca en tres fases: la documentación, que tiene que ver con una revisión previa de los antecedentes. La selección de las adaptaciones de los animales marinos, el diseño del sitio web para la divulgación de las adaptaciones que tuvo como parámetros de evaluación. Y el contenido, navegación, visibilidad y usabilidad de la plataforma. El anterior proceso está compuesto por dos momentos:

En un primer momento, la organización del contenido sobre las adaptaciones marinas para cada patrón que está representado por un logo característico, la descripción de cada una de las adaptaciones documentadas y seleccionadas de los grupos de organismos, el material audiovisual (imágenes y videos) para complementar la información. En un segundo momento se diseñaron las actividades didácticas presenciales y virtuales con base a los Estándares en Ciencias Naturales y los Derechos Básico de Aprendizaje. (Ramírez, 2021, p.39).

Por último, se indaga acerca de las percepciones del sitio web respecto a su contenido, diseño, actividades y su importancia para introducirla en la básica secundaria, para ello se utilizó la encuesta. Con respecto a lo anterior, tanto los estudiantes de educación básica secundaria como la mayoría de los profesores, docentes de biología y estudiantes de la licenciatura en Biología, consideran que el sitio web motiva al conocimiento en relación con las adaptaciones, se mantiene que el 4,5% de las dos poblaciones dicen que el sitio web no motiva al aprendizaje a partir de las adaptaciones de los animales marinos (Ramírez, 2021).

Como resultado de esta investigación, la página web elaborada (<https://adapanimalentornomarino.wordpress.com/>) contó con 14 unidades o pestañas, 90 imágenes y 75 videos, con la finalidad de mostrar las adaptaciones de los animales marinos y su relación con la educación marina. En cuanto a su usabilidad, Ramírez solicita que la página sea más animada, con poco texto, con simulaciones e imágenes más realistas de los animales marinos y sus adaptaciones. En general, como lo expone su autor; “la propuesta puede ser un referente para desarrollar e implementar estrategias en aras de la inclusión de la educación marina en la educación básica secundaria” (Ramírez, 2021, p.90)

Por último, el trabajo, titulado “**Diseño de secuencia de actividades para la enseñanza de la deriva continental a través de la historia de las ciencias**” elaborado por Paola Andrea Rivas Quiñones, en la Universidad del Valle sede Pacífico, es realizado con el propósito de identificar acontecimientos históricos de la teoría de la deriva continental, que sean provechosos para la planificación de su enseñanza, reconociendo entre sus acontecimientos, un momento controversial que está protagonizó, y resaltando la importancia de conocer los factores sociales que influyen en la construcción y validación de los conocimientos científicos para una mejor comprensión de la naturaleza de las ciencias (Rivas, 2018).

La metodología utilizada en el desarrollo de esta investigación es de tipo cualitativa, y está orientada inicialmente a la búsqueda y análisis de acontecimientos históricos que bordearon la deriva continental desde un estudio de caso. Por consiguiente, se hace revisión documental en cuatro momentos. Un primer momento dedicado a la clasificación de los textos o apartados de los textos a analizar, atendiendo la naturaleza de los mismos, su espacio temporal y los autores con sus objetivos o posturas. Un segundo momento para analizar y hacer una síntesis del texto. Un tercer momento enfocado en la explicación del mismo, desde las aclaraciones históricas del texto, la comprensión de la terminología y los conceptos que utilizan los autores. El último momento, consiste en la realización de los comentarios generales y pertinentes al análisis realizado (Rivas, 2018)

Para la construcción de dicha secuencia de actividades, se organizan los acontecimientos de la historia de la deriva continental según las exigencias de los estándares de competencia, como referente guía del currículo nacional, a través de unas actividades que permitan su reconstrucción. Luego se toma en cuenta que en la planeación de la secuencia existan actividades de apertura, desarrollo y cierre, como también formas de evidenciar los aprendizajes con la utilización de diferentes recursos o materiales didácticos.

2.3. Resistir con la mar: Prácticas tradicionales y saberes Ancestrales en el pacífico colombiano

Al plantear el rastreo, desde una perspectiva muy general acerca de las prácticas tradicionales y saberes ancestrales que se encuentran presentes en el Pacífico colombiano, encontramos que existe una multiplicidad las cuales no son homogéneas o estáticas, teniendo en cuenta las particularidades de cada territorio. Por lo tanto, se pudo evidenciar la diversidad cultural que existe en todo el entramado que consolida a esta región, en relación con sus formas

de vida, es decir, cuando hablamos del Pacífico colombiano no lo podemos comprender como un todo absoluto, sino más bien como un enorme rompecabezas de multiplicidad, donde su desarrollo económico, sus herencias culturales y sus principios de vida como comunidad son diversos, incomparables y significativos. En la búsqueda se encontró una gran multiplicidad de prácticas y saberes, tales como la partería, los rituales mortuorios, la elaboración de viche, la pesca tradicional, la recolección de piangua y las fiestas patronales.

Con base en lo anterior, es importante mencionar que, no todas estas prácticas y saberes están presentes en todo el territorio, por lo tanto, la comunidad es la que define cuáles son los filtros para establecer las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales. En este sentido, es importante mencionar que, en el trabajo colectivo con la comunidad malagueña se decidieron cuáles prácticas y saberes se van a incorporar en los ejes temáticos del Proyecto Etnoeducativo Comunitario. En este sentido, se presentan 6 investigaciones (ver esquema 4) relacionadas con: Las concepciones espaciales de los pescadores, los territorios en movimiento del litoral, las representaciones sociales de la muerte, los conocimientos ancestrales de las parteras, la elaboración de viche y la recolección de piangua.

Figura 6 *Categoría resistir con la mar*



Nota: Elaboración propia a partir del estado del arte. 2024

En primer lugar, se presenta el artículo de investigación, titulado “**Viviendo con el mar: inestabilidad litoral y territorios en movimiento en La Barra, Pacífico colombiano**”, es realizado por María Isabel Galindo Orrego, de la Universidad Icesi en Colombia, y publicado por la revista colombiana de antropología en el año 2019. Como lo describe la autora: “El artículo rastrea etnográficamente la formación de La Barra al compás de las mutaciones del entorno y explora las explicaciones que los saberes locales otorgan a dicha alteración, desde una mirada antropológica que dialoga con la historia ambiental” (Orrego, 2019 p.27). Como lo menciona la autora, la investigación se desarrolla desde una mirada antropológica urdida en el ejercicio etnográfico, que centró su atención en la forma en que los barreños, entienden y experimentan la transformación de su mundo litoral por la acción de la fuerza del agua.

El trabajo de campo fue realizado en el año 2016, y la información consignada es producto del ejercicio de observación de la autora y su experiencia en terreno, todo esto registrado en el diario de campo, entrevistas y conversaciones informales con habitantes del lugar que han vivido e interpretado la transformación de sus playas.

La primera parte del texto propone relaciones entre la historia ambiental y la antropología, con la intención de mostrar cómo en La Barra la apropiación y significación del espacio interactúan con una historia “natural” moldeada por el agua. La segunda, dividida en tres apartados, reconstruye etnográficamente la descripción de un mundo en movimiento, los relatos sobre la movilidad humana y las transformaciones del entorno, y las explicaciones locales acerca de la destrucción y formación de playas, dejando términos relevantes para esta investigación como la *puja*, *el quiebre* y *las marejadas*. Para terminar, a manera de conclusión la autora afirma:

Este acercamiento etnográfico apoyado en la historia ambiental ha permitido ilustrar cómo las vidas movidas y los paisajes cambiantes trazan formas de habitar que, en estrecha intimidad con el agua, articulan configuraciones territoriales en permanente construcción” (Galindo, 2019 p.32). Los rasgos descritos dan cuenta de una territorialidad caracterizada por una movilidad continúa parecida al movimiento del mar y de la tierra que configura una forma de habitar en diálogo con las agitaciones telúricas. Esta territorialidad, se entiende como una forma de habitar en la que el sentido de lugar se entrelaza con el entorno biofísico, contribuyendo a pensar como el ímpetu humano se halla en continua interacción con las

agitaciones de una naturaleza en incesante transformación. Por último, es imperativo mencionar como la autora a lo largo de su investigación reivindica el uso de palabras locales o “jergas” tales como; “rabetas del mar”, “vuelta”, “orilleros”, “pesca por dentro”, estas para ir explicando la inestabilidad litoral desde esas concepciones o representaciones espaciales que tienen los habitantes de la comunidad (Galindo, 2019).

En segundo momento, el trabajo de investigación, que lleva por nombre “**Algunas concepciones espaciales de los pescadores de Buenaventura, Pacífico colombiano**”, fue realizado por el licenciado en matemáticas y física Armando Aroca Araujo, de la Universidad del Atlántico, en el año 2013. En primer lugar, cabe acotar que se hace dentro de las márgenes de la investigación científica en etnomatemáticas, mostrando las matemáticas como un fenómeno cultural. El trabajo de investigación fue realizado en el sector de La Playita, Buenaventura, Valle del Cauca, que tuvo como fin entrevistar a varios pescadores de la zona, cuya experiencia promedio en este oficio era de alrededor de 25 años, esto para conocer algunas concepciones espaciales en particular de los pescadores de viento y marea, utilizando cuatro categorías de análisis; “movimiento” del Sol, dirección del viento y su funcionalidad, comportamiento de las olas, cambios de la Luna y la interacción entre ellos.

En la primera categoría denominada dirección del viento se presentaron varios resultados pues los pescadores evidenciaban concepciones distintas a las preguntas realizadas. Su orientación no se relaciona con las estrellas como es común en estos estudios, pues al ser una zona de altas lluvias, el cielo casi nunca está despejado, en este sentido la forma más viable para la localización espacial son las corrientes del viento. Algunos mencionan que el planeta tiene siete vientos, pero no todos pegan para Buenaventura, existen unos en contra y otros a favor y estos los benefician según el tipo de pesca que realicen, otros afirman: “Hay más de 10 vientos y el viento más fuerte es el del sur, que es el que trae la marejada. Y afecta la faena de pesca porque hay mucha marejada y puede hacer voltear la lancha o le entra mucha agua” (Araújo, 2013, p.45).

En cuanto la trayectoria del sol, se hacen preguntas de guía como; ¿el sol cae al mar y cuando cae al mar para dónde cree usted que coge? A lo que se tienen varias respuestas, pues algunos afirman que da la vuelta al planeta, que el planeta da la vuelta al sol, o que se mete en las nubes. Otros consideran que el sol “En diciembre se comporta, por ejemplo, diferente en marzo” (Araújo, 2013, p.55). Otra de las categorías de análisis era las fases de la luna, los

pescadores relacionan esta con la puja, “La luna se va en un determinado tiempo, se perdió la Luna, y por ahí al cuarto de la puja, aparece pequeñita y va creciendo” y “las mareas dan la puja, ella nace (se refiere a la Luna) y cuando van las cuatro noches ella tiene dos dedos, a las cinco noches va creciendo, hasta que se llena y se vuelve Luna llena” (Araújo, 2013, p.56).

Por consiguiente, las concepciones espaciales que tienen los pescadores de La Playita están directamente relacionadas con sus formas de razonar matemáticamente. En primer lugar, los pescadores son una muestra de cómo en los diferentes grupos culturales se tienen varios tipos de pensamiento matemático. Y, en segundo lugar, cómo este razonamiento se ve relacionado directamente con el lugar que habitan, pues juntos crean nuevas formas de contar, medir, diseñar, explicar u orientarse y que tienen su realidad en otros escenarios (Araújo, 2013, p. 60).

Para concluir el autor plantea esta interrogante: ¿qué pasa con aquellas comunidades que aún no han incorporado estas teorías?, ¿son ignorantes estas personas al creer cosas absurdas? La respuesta es no, en palabras de Araujo:

Tienen y viven en otra realidad matemática, en otras concepciones espaciales que le dan sentido a su forma de vivir. Son concepciones que hacen parte del patrimonio intangible de un pensamiento matemático espacial que caracteriza una de las comunidades de trabajadores artesanales, mejor organizadas y más numerosas del país, y que convive en armonía con el medio ambiente (Araújo, 2013, p.60).

La siguiente investigación que aporta al campo de los rituales mortuorios es: **“Nosotros somos alabados, somos cantos; nosotros somos muerte” Las representaciones sociales de la muerte asociadas a los ritos mortuorios de las comunidades del alto Guapi y del Medio San Juan**” es realizada por Paula Carolina Gaona Niño y Carlos Javier Jiménez Rojas, en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2021 para optar por el título de licenciados en ciencias sociales. En primer lugar, se reconoce la importancia de distintas prácticas tradicionales desde la historia cultural, como un punto de partida para restaurar el tejido social de una comunidad, enfocándose en los ritos y prácticas alrededor de la muerte. A su vez, los autores mencionan “nos interesó estudiar la muerte en el pacífico colombiano. Desentrañar cómo se ha construido el morir dentro del entramado cultural de cada comunidad, es decir en sus prácticas, en lo cotidiano y/o en lo oculto” (Jiménez y Gaona, 2021, p.2).

Por otro lado, la investigación retoma las representaciones sociales como eje transversal para la comprensión de la muerte en el Pacífico colombiano, principalmente en el ámbito de los rituales mortuorios. En este sentido, los autores entienden la muerte de la siguiente manera:

Nosotros encontramos en la muerte una forma de reconocer, comprender y socializar las representaciones que siguen aportando a la reconstrucción del tejido social y comunitario, de la memoria colectiva que refuerza la identidad de los pueblos y reafirma su sentido de común-unidad (Gaona y Jiménez, 2021).

Por lo tanto, Jiménez y Gaona (2021) pretenden comprender algunas representaciones de la muerte, enfocándose principalmente en la ritualidad como un elemento de gran importancia. Posteriormente, desarrollan una discusión alrededor de la muerte y la ritualidad, para ello, retoman algunos autores como Hertz con estudios acerca de las representaciones sociales de la muerte, donde el autor se centra en los rituales fúnebres y la escenografía de la velación del cuerpo humano. También, desarrollan la discusión con aportes de otros autores como Marcel Mauss, Ponchistesca y Ariés.

La recolección de información y el diseño metodológico para la investigación, estuvo ligado a lo planteado por los aportes de Restrepo (2016), de acuerdo con las herramientas usadas para la recolección de datos. Por ende, para lograr identificar e interpretar elementos de la muerte, los autores se inclinan por la propuesta del antropólogo Geertz (1996), lo que se define como interpretativismo o descripción densa. Otro de los enfoques que tiene gran importancia en el desarrollo de la investigación es el enfoque etnográfico. Con el fin de incorporar una participación significativa de la comunidad en el desarrollo de la investigación, los autores hacen uso dentro de su metodología de la observación participante, propuesta por Eduardo Restrepo (2011), que permite a los autores acercarse al territorio desde su emocionalidad y empatía, además, posibilita el encuentro entre un saber institucionalizado y uno propio. Las herramientas para la recolección de datos se desprenden de recursos fotográficos, registro fílmico y sonoro. Además, de incorporar herramientas como el diario de campo y las entrevistas.

Por último, los autores presentan los resultados obtenidos en el capítulo cuatro del documento. En primer lugar, hacen una breve caracterización de las comunidades del Alto Guapí y el Medio San Juan. En segundo lugar, logran captar las grandes similitudes en la forma en que conciben la muerte ambas comunidades, habitantes de dichos territorios, para las

comunidades del Medio San Juan y del Alto Guapi, la muerte es el tránsito del alma al otro mundo. Un tránsito que debe acompañarse con canto, rezos y baile para que el alma del difunto también encuentre el camino a la otra vida (Gaona y Jiménez, 2021). Por tanto, en ambos territorios la muerte no se niega, se recibe y se entiende como tránsito.

En tercer lugar, los investigadores reconocen como los muertos siguen presentes en la vida cotidiana de los vivos, a partir de fotografías, murales e historias contadas. En conclusión, la investigación logra como resultado adentrarse en la cosmovisión de la muerte de las comunidades del Alto Guapí y el Medio San Juan, puesto que, se entiende la muerte como el tránsito a otras vidas u otros mundos. Donde los rituales mortuorios a partir de la danza, los cantos, la música y la personificación del medio natural, cumplen un papel fundamental en el simbolismo de la muerte para ambas comunidades y las escenografías de la muerte. Gaona y Jiménez, estructuran dichos resultados a partir de escritura narrativa muy completa y a su vez, por medio recursos fotográficos.

La cuarta investigación es titulada: **“Viva Dios, muera Barrabás”: La Fiesta de los Manacillos de Juntas de Yurumanguí, un territorio en disputa**” fue realizada por Solange Bonilla Valencia, en la Universidad de los Andes de Colombia en el año 2018. En primer lugar, la autora realiza una caracterización de la población y el territorio de la cuenca del río Yurumanguí, donde hace énfasis en la situación de conflicto armado que ha atravesado el territorio por décadas, siendo uno de los obstáculos para el desarrollo de la autonomía de los yurumanguireños. En segundo lugar, Bonilla hace una monografía que pretende analizar las acciones comunitarias, en el marco de la Fiesta de Manacillos de la vereda de Juntas de Yurumanguí.

Por otro lado, la metodología empleada por la autora en el trabajo de campo fue la etnografía, debido a que su objetivo era vivenciar el ritual similar a la experiencia de los lugareños. Además, de incorporar la observación participante en cada una de las prácticas que se desprenden de las Fiestas de Manacillo, observando los rituales mortuorios y la relación del mundo de los vivos, con el mundo de los muertos. A su vez, para la recolección de datos Bonilla establece conversaciones o entrevistas no estructuradas con líderes comunitarios, líderes religiosos, cantaoras, músicos, curanderos, parteras, entre otros habitantes del territorio, tratando temas sobre la fiesta, la espiritualidad y la vida local.

Por último, la autora presenta en el capítulo-tres, titulado: “La Fiesta de los Manacillos”, una detallada descripción de esta práctica. Por ende, Bonilla la divide de la siguiente manera: primero, hace una conceptualización sobre lo que significa el ritual, como una práctica mágicoreligiosa, que las culturas adaptan a sus creencias. Segundo, hace una descripción de lo que es la fiesta, lo que se define en el documento como “inicio de la cuaresma o tiempo de preparación”. Posteriormente, continúa con “los tiempos de pasión (fase de separación) y del juego y fiesta (fase liminal) y finaliza con la resurrección o final de la celebración. En conclusión, como resultado la autora obtiene una monografía estructurada, elaborando un primer acercamiento a los rituales que se desprenden de la Fiesta de los Manacillos, y a su vez, incorpora la importancia de la cosmovisión de las comunidades en relación con la resignificación de un territorio y su espiritualidad.

La siguiente investigación nutre la categoría de partería tradicional, y lleva por título: **“BILA: Diseño de una herramienta pedagógica para reivindicar los conocimientos ancestrales de la comunidad de parteras afrocolombianas”** fue realizada por Faviana Alexandra Huarachi Cruz, en la Universidad de los Andes de Colombia en el año 2021. En un primer momento, la autora afirma que: el proyecto se enmarca dentro de una línea de etnoeducación, diseño participativo y comunicación, con el objetivo de contribuir a la identificación y comprensión de los aportes de la partería en las regiones afrocolombianas. Además, se busca encontrar el sentido pedagógico que las parteras pueden darle a los procesos educativos o de interculturalidad entre el diálogo de saberes comunitarios. Por otro lado, en cuanto a la metodología de esta investigación está compuesta por tres factores fundamentales. El primero es la investigación acción participativa, el segundo es el **diseño** participativo y tercero el diseño para la participación social.

En cuanto a la metodología, incorpora la Investigación y Acción Research (PAR), la cual incorpora las visiones de los integrantes de la comunidad para un sostenimiento a largo plazo. Por último, los resultados obtenidos por la investigación, se concentran en el diseño de una herramienta pedagógica, la cual reconoce los saberes ancestrales de las parteras del Pacífico colombiano, como una posibilidad para sostener dichos saberes a través del tiempo.

Adicionalmente, esta herramienta pedagógica **“BILA”**, tiene como objetivo generar que las parteras tengan una participación más activa donde el sistema de salud pueda reconocer su

trabajo y aporte a la sociedad. Por lo tanto, la estrategia para la construcción de esta herramienta consistió en retomar las bases de la etnoeducación, para lograr potenciar la tradición oral y los saberes de las mujeres parteras, es importante mencionar que, por medio de la creación de podcast se posibilitó que las voces y experiencias de las mujeres parteras llegara a oídos de otras mujeres y comunidades. En palabras de la autora BILA se define de la siguiente manera:

Este proyecto consiste en una red que busca transformar vidas por medio del acompañamiento y la educación, rescatando los saberes, la cultura y la identidad de la partería tradicional. Promueve la conexión entre mujeres en estado de gestación o lactancia con parteras afrocolombianas que les ofrecen su acompañamiento y asistencia emocional a través de distintos canales de comunicación en los cuales se construyen vínculos recíprocos. Por lo tanto “Bila” se propone ser una herramienta de cuidado diario física y mental para los miembros de su comunidad, es decir para las mujeres embarazadas y madres. Además de impulsar espacios de diálogo e intercambio de conocimientos por medio de procesos comunitarios de creación, reflexión y reconocimiento del patrimonio en los que las parteras participan activamente y se convierten en agentes de cambio (Cáceres, 2020, p. 77).

En conclusión, la autora resalta la importancia que tuvo la metodología participativa para la construcción y el resultado de la investigación, pues reconoce que sin el trabajo comunitario de las mujeres parteras y su disposición para enseñar este saber tradicional, nada hubiese sido posible.

La metodología de aproximación al territorio de estudio reafirma la necesidad de proponer nuevas maneras de mejorar o construir el tejido social siempre teniendo como centro a la comunidad y sus capacidades. Lo anterior fue demostrado en tres secciones fundamentales: el análisis de referentes teóricos, el desarrollo del trabajo de campo y finalmente la formulación de la propuesta enfocada a la generación de nuevos conocimientos (Cáceres, 2020, p. 90).

Para finalizar, el siguiente trabajo contribuye a la categoría de elaboración de bebidas ancestrales. **“La ruta del viche” escrita por Carlos Andrés Meza**, hace parte del volumen dos de La Revista de Estudios del Pacífico Colombiano, publicada en el año 2013. Esta tiene como propósito difundir los resultados de investigaciones sobre la región los cuales permitan

complejizar cada una de las indagaciones empíricamente orientadas y con diversas herramientas teóricas, las visiones sobre las disímiles realidades del Pacífico y sus gentes.

La investigación se enfoca en cuatro categorías de análisis, las cuales pretenden hacer un recorrido histórico por “la ruta del viche”, recorrido que hace parte de unas dinámicas asociadas a la producción, circulación y consumo de la misma, como lo menciona el autor: la ruta sugiere la existencia de una trama identitaria y de la memoria porque se trata de una bebida proscrita, que en lugares como Guapi, Buenaventura y Cali, está siendo repensada y revalorada por productores y consumidores como algo tradicional, auténtico y autóctono que busca legitimidad (Meza, 2013. p.33).

En primer lugar, el autor retoma la categoría de destilados artesanales y el conocimiento tradicional, el cual ha acompañado a los pueblos en sus rituales, diversiones y en general en la construcción de sus culturas. Los estudios antropológicos le dieron una visión al alcohol como “un artefacto socialmente integrado y un bien culturalmente valorado, que se incrusta en la economía doméstica de las familias destiladoras” (Meza, 2013, p.13). En este caso el viche ha logrado generar una relativa estabilidad y autosuficiencia colectiva en algunas zonas del litoral, lo que ha permitido la sujeción de saberes en torno a la caña de azúcar que ha resultado en el mayor rendimiento de las destiladoras.

En segundo lugar, se hace referencia a la producción del viche, pues históricamente en la época colonial las nuevas comunidades emancipadas por el cimarronaje se vieron obligados a diversificar su producción agrícola. La caña de azúcar responde a unas condiciones geográficas propicias para su producción, al cosecharse en las vegas de los ríos, rodeadas de árboles frutales como el chontaduro, con unos tiempos específicos. Del guarapo de la caña que cultivaban se sacaba el viche. Otro aspecto, en relación con su producción es lo que concierne a la siguiente categoría; las memorias de la prohibición. Pues, “la elaboración del viche llevó a una persecución constante que condujo a envasar el licor en damajuanas o manzanas de vidrio que enterraban para no correr riesgos” (Meza, 2013, p.47).

Para finalizar, el autor describe en su última categoría la ingesta de viche, que está presente en diversos contextos, escenarios y situaciones que van desde los rituales hasta las fiestas patronales. La ingesta de bebidas cuadradas, tiene muchos usos medicinales, integrados a un sistema médico tradicional y mágico religioso del Pacífico, que se derivan aún del

conocimiento etnobotánico de sus territorios. Por último, la ruta del viche en el litoral Pacífico se ha convertido en un viraje de sentido que la cadena de producción y valor le imprime a la bebida proscrita y estigmatizada, al resignificarla como “tradicional o ancestral” (Meza, 20131).

2.4 Maritimidad

El concepto de maritimidad es transversal a la investigación, ya que al comprender cómo se construye su significado, es posible relacionar las prácticas tradicionales que ejercen las comunidades del Pacífico en torno a los espacios marinos costeros. Por esta razón, es necesario incorporar en el estado del arte investigaciones sobre maritimidad para fortalecer la base conceptual del proyecto de investigación.

En este sentido, el primer trabajo fue elaborado en el 2013 por Juan Rubio-Ardanaz en la Universidad de Extremadura, titulado "**Expresiones de maritimidad a través del patrimonio. Imágenes e iconos para la identidad y el comercio en el ámbito pesquero de Santurtzi**" ubicada en las ciudades de Badajoz y de Cáceres, España, pretende reflexionar en torno a algunas prácticas de tipo patrimonial que se desarrollan en el Abra de Bilbao, determinadas por un conjunto de actividades de carácter marítimo.

Las mismas que han presentado variaciones debido al cambio de relación entre las personas y el medio. En consecuencia, se abre una posibilidad para la modificación de escenarios como la navegación por recreo y el desarrollo que ha presentado el trabajo portuario. Rubio, propone que para comprender este cambio patrimonial hay que tomar como punto de partida el concepto de maritimidad.

En primer lugar, señala como el concepto quedaba limitado en términos antropológicos al mundo pesquero y como en los últimos años se ha utilizado para la reflexión entre la relación de las personas con el mundo marítimo-litoral. Menciona como las prácticas ejercidas por “las gentes del mar” parecen cada vez menos marítimas, por lo que las actividades empiezan a ser realizadas por poblaciones no costeras, generando una transformación en los roles sociales. Esta noción trata de formular las relaciones entre el ser humano y la mar en alusión al trabajo, las formas de ocupación del espacio, las representaciones, las sensibilidades y las percepciones, ante este medio concreto (Rubio, 2010). En contraste hay factores de cambio que influyen, como la evolución tecnológica, las formas de producción, las ideologías y la variedad en los grupos sociales que se relacionan con la mar.

Rubio propone, tres relaciones de distinto orden; la primera, entre las personas y entre éstas y la mar, referentes, por ejemplo, a estamentos profesionales, culturales, deportivos, lúdicos y recreativos. En segundo lugar, aparece una experiencia de vida ligada al medio que dará lugar a una memoria colectiva concreta, inspirada e impregnada por las experiencias propias que se derivan de esta realidad física, y, por último, el fuerte sentimiento de pertenencia al medio y la comunidad, desarrollado por las poblaciones marino-costeras. Estos escenarios se ven apoyados por la herencia de elementos culturales de tipo material.

En segundo momento se presenta la investigación **Presentación: Las realidades marítimo costeras como expresión de maritimidad y objeto de estudio antropológico, realizada** por Juan Rubio Ardanaz, quién hace un análisis del medio marítimo-costero a partir de un enfoque antropológico, enfocándose en cómo se desarrolla la vida en torno al espacio marítimo. En este sentido el estudio del ámbito costero acoge un extenso bagaje de situaciones, dedicaciones y profesiones, acercándose a diversas realidades que confluyen a través de algún tipo de relación con el medio marítimo (Rubio, 2010). Además, afirma cómo por medio del conocimiento y el estudio, es necesario comprender una dinámica de cambio, donde a través del tiempo surgen nuevas prácticas sociales, culturales y simbólicas. Por lo tanto, dichas transformaciones posibilitan comprender las distintas relaciones que surgen entre seres humanos y un territorio en específico (Rubio, 2010).

El término maritimidad conceptualmente responde a contextos socioculturales en los que aparecen implicados hombres y mujeres que hasta las últimas décadas identificamos sin dificultad como gentes de mar. La maritimidad, entendida como aquella diversidad de formas como los humanos nos apropiamos y hacemos nuestra la mar, nos coloca ante un fenómeno social que se corresponde con el ámbito de la cultura, donde entran en juego y se articulan las esferas económica, institucional y cultural (Rubio, 2010).

A partir de una definición conceptual, se encuentra como en el desarrollo de este trabajo se complejiza la categoría de maritimidad. Para comprender la construcción de las relaciones en torno a la mar, el autor plantea, un análisis estructural de la organización de relaciones entre la comunidad y con el medio marítimo a la hora de obtener recursos. Para Rubio, la maritimidad está atravesada por la multiplicidad de cambios que se ejecutan en el pasado, el presente y el futuro, incorporando la relación existente entre el espacio-tiempo, la transformación de las

relaciones con el mar y la transformación histórica, en cuanto a las sensibilidades, maneras de contemplarlo y percibirlo. A su vez, reconoce como el aspecto marítimo conforma un interés global, frente a la estructura comercial que se desprende este espacio geográfico, como la generalización de los intercambios y la aceleración de la movilidad, estos intereses ejecutados en el espacio marino, generan algún cambio en las relaciones locales con el mar.

Fotografía e ilustración: Laura Cuellar y Alison Ortiz

Espíritu Santo

Marco Teórico

- Etnoeducación
- Enseñanza de la geografía
- Saberes Ancestrales

Espíritu Santo: Una flor que pertenece a la familia de las orquídeas, la cual tienen un gran significado espiritual para la comunidad, pues es un símbolo sagrado de protección y divinidad. La particular belleza y armonía que caracterizan a esta flor, llevó a que el marco teórico lleve el nombre de esta orquídea, pues fue posible encontrar una relación en cómo los pétalos blancos, que se sostienen entre sí, enlazándose unos con otros permiten dar vida al Espíritu Santo en todo su esplendor. Por lo tanto, se entienden las siguientes categorías del marco teórico: Etnoeducación, educación geográfica y conocimiento ancestral como los pétalos que se entrelazan, a partir de las distintas posturas e investigaciones para seguir dotando de vida y significado la construcción de este trabajo.

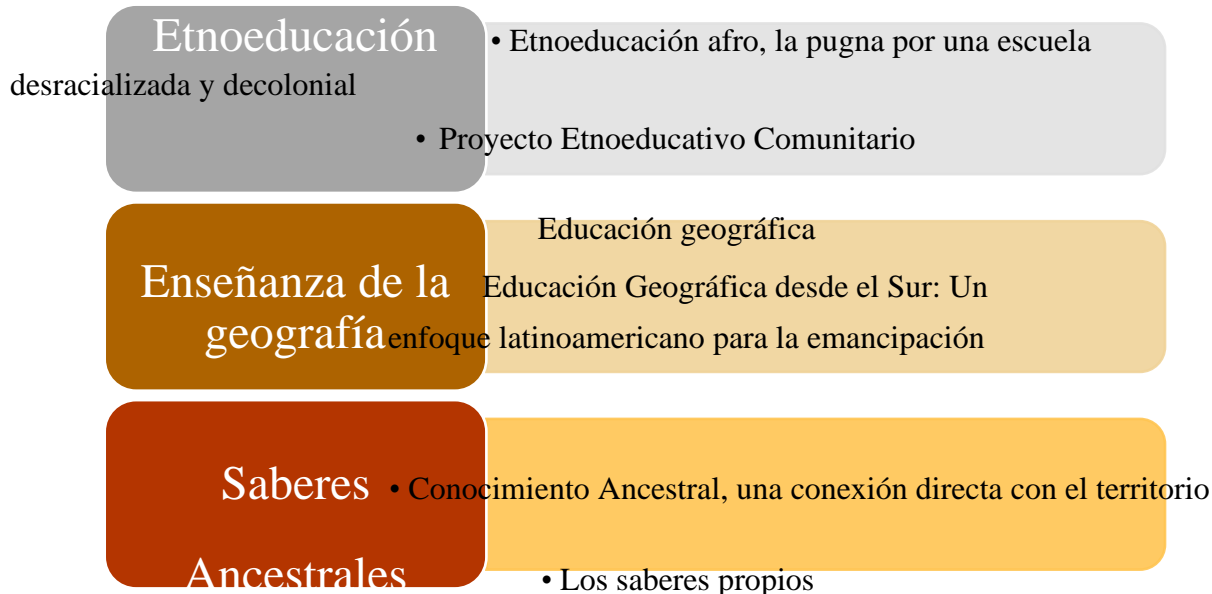
III. MARCO TEÓRICO

Para dar sustento teórico a este proyecto, se propusieron tres categorías de investigación. La primera, titulada Etnoeducación, pretende recoger los primeros pasos avances e implementaciones de modelos educativos para poblaciones étnicas. Se centrará la discusión en torno a la educación propia e intercultural, así como la focalización en una etnoeducación afro, para llevar la consigna de convertir las aulas en un espacio desracializado y decolonial. La segunda categoría, está centrada en dar las discusiones necesarias entorno a la enseñanza de la geografía, haciendo la lectura desde una mirada crítica de sus orígenes y principales intereses. Posteriormente, se profundiza en el entender cómo se configura la educación geográfica en relación con su enseñanza en la actualidad, desde una escala global. Para terminar esta categoría, se propone revisar la posibilidad de darle un giro hacia posturas emancipatorias y latinoamericanas, como el plantear una geografía desde y para el sur.

La última categoría, titulada saberes ancestrales, está orientada a la discusión en torno a la búsqueda de una definición o concepción más clara acerca de que son los saberes ancestrales, específicamente que pueden llegar a ser para las comunidades afrocolombianas. Esta categoría, tiene una alta carga simbólica para la investigación, pues allí se incluye la producción de conocimiento realizada por la comunidad, enmarcada en un trabajo colectivo encargado de dar visibilizada y reconocimiento a sus saberes propios.

Figura 7 *Síntesis del marco teórico*

- Educación propia e intercultural



Nota: Elaboración propia a partir del marco teórico. 2024

3.1 Etnoeducación

El concepto de Etnoeducación ha atravesado cambios significativos a lo largo de su configuración como política pública en Colombia, por lo que su reconocimiento como lineamiento educativo empezó con la resolución 3454 del Ministerio de Educación Nacional en los años 80's, su origen se remonta a las luchas de los pueblos étnicos por tener una educación en la cual se enfatice en las costumbres, la historia propia y la enseñanza de la lengua nativa. Por ende, la construcción del término ha estado atravesado por diferentes momentos en la historia, donde a su definición han contribuido académicos, científicos, organizaciones sociales, étnicas, y entes gubernamentales, mismos que lo han modificado significativamente a medida que se han avanzado las leyes.

Con base en lo anterior, es pertinente hablar en primera instancia del surgimiento de la etnoeducación desde sus bases en la educación indígena propia. Hacia el año 1971 se conforma el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), esta organización presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame, como recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, la consolidación del cabildo indígena y afirmación de los valores culturales de los indígenas. Dentro de su programa, el CRIC se propone "Recuperar las

costumbres, tradiciones, la historia propia y formar profesores que enseñen de acuerdo con las necesidades en sus respectivas lenguas” (Romero, 2002. P.50).

Posteriormente, se crea el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT) reuniendo indígenas Pijaos y Coyaimas, realizando su primer congreso en 1980. Para el año 1982 diversas organizaciones indígenas crean la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y en su primer congreso nacional, uno de los puntos a tratar fue “Educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas” (Romero, 2002, p.4). Brindando especial importancia a la lengua indígena, pues la enseñanza de esta debía reflejar las realidades de la comunidad; sus valores artísticos, su saber sobre el medio ambiente, sus mitos ancestrales y sus costumbres, todo esto como objetivo de la revalorización de su cultura.

En ese sentido, las autoridades indígenas se organizaron en función de introducir la educación indígena propia a sus territorios emprendiendo una lucha por ser reconocida ante el Estado. Es en 1984 cuando el Estado se adecua a estas exigencias y mediante la Resolución 3454, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, constituye el Programa de Etnoeducación. Definiéndola para la fecha 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. (Romero, 2002, p.51).

Esta definición sería modificada en varias ocasiones, según se adaptaban las exigencias de diferentes pueblos étnicos del país. Este primer acercamiento al concepto se da gracias a las ideas de Bonfill Batalla en Costa Rica, de quien el Ministerio de Educación toma las ideas principales, e introduce el concepto de interculturalidad. Para Artunduaga, la interculturalidad es vista como el principio de la etnoeducación, pues implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura biunívoca de alteridad. En ese sentido, el autor afirma: “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” (1997, p.39). Aquellos procesos deben estar basados en las raíces culturales de cada comunidad, haciendo

propicia una relación entre lo propio y lo ajeno, creando así nociones propias de una educación intercultural.

Figura 8 *Centro educativo Rosa Zárate de peña*



Nota: Sede Miramar de la IERZP, sección bachillerato

Con respecto a lo anterior, la educación debe ser participativa y transversal, en el sentido de que los fundamentos, objetivos, elementos y funciones deben ser diseñados por las mismas comunidades, plasmando en ellas su proyecto de vida. Por consiguiente, la etnoeducación debe partir del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia el abordamiento de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural comunitaria (Artunduaga, 1997). Como resultado de las luchas reivindicatorias y movilizaciones de las comunidades afrocolombianas e indígenas, se toma gran fuerza, ante sus realidades políticas, sociales, económicas y culturales, y se mostraron avances sustantivos; los cuales se van a materializar en la Constitución del 1991, donde se reconoce por primera vez a los grupos étnicos como sujetos de derecho, se inicia una nueva reforma educativa que termina en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). En esta, se introduce una nueva noción de educación étnica, y pasa a ser definida de la siguiente manera:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas

tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Arbeláez y Vélez, 2008, p.28).

De la misma forma, se define la educación étnica como un servicio público, basándose en un compromiso de elaboración colectiva, e inscribiendo la misma a los planes de ordenamiento territorial de las regiones, noción que cambia la forma de entender, estudiar e implementar la educación propia en el país. Es así como, la etnoeducación se empieza a plantear dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones. Exigiendo un replanteamiento general del currículo, donde este se muestre atravesado por el pensamiento, la cosmovisión y el contexto histórico de cada comunidad (Artunduaga, 1997).

En consecuencia, como se ha ejemplificado hasta el momento, la pugna por construir una educación que se enmarque en responder a la necesidad educativa de los pueblos étnicos, ha sido una tarea que ha conllevado varios años de tensiones y luchas. Por ello, es importante mencionar su relevancia para el quehacer educativo, como lo plantea Blanco “La etnoeducación se sitúa así en una perspectiva decolonial, dado que irrumpe con la carga epistémica que la colonización occidental sembró en las almas de los diversos pueblos existentes” (2021, p.568). Para concretar, la etnoeducación no pretende imponer su visión del mundo sobre los otros, no la anima la superioridad, pero si la cuestiona y la enfrenta.

Educación propia e intercultural

Sumado a lo anterior, la educación propia impulsada en un primer momento por las comunidades indígenas del país, como ya se había mencionado, se encuentra ligada a la lucha de los pueblos ancestrales por una educación basada en la autonomía que posibilite educar sus pueblos para el fortalecimiento de la cultura. Esta, plantea desde sus bases la necesidad por crear una escuela diferente a la impuesta por siglos en sus territorios. Para América Latina, estas pugnas reivindican la crítica al modelo homogeneizador, la lengua propia, el importante papel de las comunidades en la implementación de las experiencias y la lucha por una sociedad justa (Torres y González, 2020).

En este sentido, la educación propia e intercultural, ha sido para las diferentes comunidades un proyecto que les permite la pervivencia cultural desde sus raíces, pues es a través de esta que se enseña a valorar, vivir y a luchar por su cultura, como lo menciona el CRIC:

Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se cierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar (Torres y González, 2020, p.342).

Lo anterior, hace referencia igualmente al tema intercultural que han expuesto varios autores, basado en la capacidad de las comunidades para crear modelos educativos que articulen los saberes propios con la educación del mundo moderno, sin desconocer la importancia de la otra. De igual forma, la necesidad por reunir a diferentes generaciones responde a un propósito que busca fortalecer en las generaciones más jóvenes el sentido de pertenencia por la comunidad, reafirmando el vínculo intergeneracional como una apuesta colectiva que permita la participación de toda la comunidad en los procesos educativos de la escuela (Torres y González, 2020). Como lo afirma la Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del bajo Atrato - ASCOBA, en su Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica” al referirse a la educación propia:

Una educación que está orientada a garantizar, desde la interculturalidad, nuestra permanencia cultural, formando personas con principios y valores, impartiendo una enseñanza integral y permanente que exalte la importancia del territorio y del trabajo colectivo, para el fortalecimiento de la identidad y la autodeterminación, articulados a la realidad del pueblo bajo atrateño (2013, p.72).

En ese sentido, la educación propia contribuye a fortalecer los procesos culturales, la identidad y la autonomía como pueblos étnicos, permitiendo que los proyectos educativos, el currículo y la organización escolar estén fundamentados en las necesidades de cada territorio, para así tener procesos coherentes y en vías de los proyectos de vida como comunidad, y de

igual manera proyectarlos al mundo moderno. Como afirma Bolaños y Tattay, “La educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo propio se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección con un carácter intercultural” (2012, p. 48). Por ende, este modelo educativo, basado en los planes de vida de cada comunidad busca contextualizar su entorno y su contexto, con el fin de adaptar lineamientos curriculares dentro de su proceso escolar.

Por otra parte, en las reflexiones que hacen los docentes y personas involucradas sobre la educación propia, la crítica hacia el capitalismo y al colonialismo, “se presenta como una parte fundamental de la argumentación del porqué es importante una educación alterna, contra hegemónica y emancipadora que se deslinde de lo que ha sido, y configure otro tipo de propuestas, que no imponga una cultura homogeneizante y una economía mercantil y capitalista” (Torres y González, 2020, p.345). Para finalizar, es pertinente hacer mención explícita de los rasgos que identifican la educación propia según los profesores Alfonso Torres Carrillo y María Isabel Gonzáles (2020), esto con el propósito de nutrir la conceptualización de la educación propia, como el eje transversal de la etnoeducación:

- *Perspectiva crítica de la colonialidad:* dado el carácter emancipatorio, se cuestiona la educación implementada por el Estado, por ello se aboga por una educación que reconozca y viabilice la pluralidad.
- *El fortalecimiento de la identidad cultural desde lo propio.* Los atributos, el conocimiento y las prácticas culturales que han sido compartidas y constitutivas de la pervivencia de las comunidades ancestrales son valoradas y entran a formar parte de los proyectos fundamentales de las escuelas.
- *La escuela es parte de la apuesta política de comunidades y sus organizaciones.* La escuela necesita estar integrada a las comunidades y sus actores para responder a los planes de vida que han construido colectivamente.
- *El territorio ancestral es el origen, es el todo.* La educación propia aprende y respeta el territorio, pues más allá de ser un lugar, es un espacio de apropiación cultural y simbólico por donde ha transitado la vida de las comunidades y sin el que no habría sido posible su existencia.

- *La comunidad*, los vínculos, sus relaciones y prácticas socioculturales fortalecen lo socialmente compartido que es constitutivo de la identidad de las comunidades, por lo tanto, se requiere activar esos aspectos desde las estrategias y contenidos curriculares que se trabajan desde la escuela. (p.345)

Etnoeducación afro, la pugna por una escuela desracializada y decolonial

Lo anterior, da paso a reivindicar las luchas por una educación diseñada, planeada y ejecutada desde las comunidades en un escenario propio, apelando por una educación desracializada y decolonial. Esta es una apuesta de las comunidades afro por una reconstrucción identitaria de sus pueblos, así como una pugna por la autodeterminación en sus decisiones. En este sentido, el proceso de inmersión en el campo de la etnoeducación para las comunidades afro se ve directamente relacionada con la reglamentación de la ley 70 o ley de las comunidades negras, en el marco del artículo 34 del año 1993. En esta ley, se reconocen los derechos étnicos, culturales y territoriales para las comunidades afrocolombianas del país, allí es donde se sustenta el derecho de estas comunidades de contar con una educación propia, que se basara en sus identidades, necesidades e intereses. Por lo que, la etnoeducación aparece en medio de una apuesta política y reivindicativa como una herramienta para transformar las relaciones de poder y desracializar la escuela, en el marco de una lucha por la decolonialidad (Meneses, 2016).

En este sentido, se impone ante el sistema educativo general una necesidad por crear condiciones para dar continuidad a los procesos de liberación históricos como comunidad afro. Es por esto, que se piensa en torno de una educación cuyos contenidos esenciales se relacionen estrechamente con el proyecto cultural de la comunidad afrocolombiana que no solo apela a los ancestros para restituir prácticas productivas, culinarias o artísticas, sino que busca en la voz de la narrativa propia los vestigios de una concepción política del territorio. Esta apuesta educativa se basará en la heurística, determinada como la búsqueda del esencialismo afro en la tradición oral y en una resocialización analítica y cualitativa de la memoria ancestral que es capaz de dar testimonio de libertad y vida autónoma en el Pacífico (García, 2011). Como lo expresa el maestro Manuel Zapata Olivella, “La etnoeducación entendida en el contexto colombiano, en el contexto americano, debe ser una educación para la emancipación cultural, social y política del africano en contraste con quinientos años de opresión, deformación de su cultura y marginación” (Arbeláez y Vélez, 2008, p.18).

Por ende, la construcción de un modelo etnoeducativo propio, debía contener planteamientos teórico prácticos contruidos desde las comunidades, integrando la diversidad de saberes que la componen, permitiendo de alguna forma continuar con la reivindicación por una emancipación cultural. Como lo menciona García, este diseño se constituye de

Un acumulado de sentimientos, de aportes académicos, de intercambios pedagógicos, de reconocimiento de las pautas de crianza, análisis de los modos de transmisión de los saberes desde los mayores, análisis político de la territorialidad, reflexiones sobre la colonialidad de la historia común afrodescendiente en Colombia y ejercicios de reafirmación de la identidad, entre otros aspectos, que han sido realizados por las distintas organizaciones que integran el movimiento social afrocolombiano especialmente en su expresión afro pacífico (2011, p.5).

Es decir, que este diseño abordado por los autores se trata de una construcción colectiva donde, los profesores, mayores y mayoras, padres de familia, jóvenes del territorio, concejos comunitarios, grupos artísticos, y hasta comisiones pedagógicas tratan en su medida de aportar al diseño del mismo, impregnando sus contenidos de elementos de corte religioso espiritual, ambiental, económico, social y político, los cuales fueron trazando el proyecto educativo propio de la comunidad afro en el Pacífico colombiano (García, 2011).

Para concluir, se evidencia como la etnoeducación ha estado impregnada por las luchas e imaginarios sociales, nutrida por los diferentes pueblos étnicos del territorio nacional. Esta se ha convertido en la insignia por la reivindicación de su reconocimiento, por el respeto que se merecen sus saberes propios, y por el deseo de una educación que se enmarque dentro de los principios y fundamentos que los guían como comunidad, como lo afirma Mosquera:

La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos en la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de nuestra sociedad colombiana. La incorporación de la afrocolombianidad en el sistema educativo debe ser y asumirse como el reconocimiento, autoestima, y legitimación nacional del protagonismo, identidad y creatividad de la persona y el pueblo afrocolombiano, legitimándolos en la conciencia personal a través de los planes de estudio, la Cátedra Afrocolombiana, y las políticas curriculares (Meneses, 2016, p.55).

Proyecto Etnoeducativo Comunitario

En el marco de la ley 115 de 1994 o ley General de Educación, se comenzó a implementar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), considerado por el estado como la posibilidad de mejorar el sistema educativo, los procesos pedagógicos, didácticos, institucionales y de organización interna. Esta se convirtió en la carta de navegación de cada institución, orientada a transformar el aparato educativo en dos sentidos. Por una parte, en lo curricular integrando el modelo pedagógico, los saberes, los proyectos de investigación y los ejes temáticos, y, por otra parte, el modelo de convivencia institucional. Sin embargo, para el movimiento indígena, en especial para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se afirmaba que esta legislación desconocía los avances que ya habían logrado en el programa de educación propia bilingüe. Es por ello, que, en respuesta a ese desconocimiento, propusieron el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) entendido como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela para transformar la noción de la misma (Flórez y Monroy, 2015).

Figura 9 Ruta de la IERZP



Nota: Ruta del centro educativo dirigida por el mayor y sabedor José Lucas Mosquera, rumbo a las diferentes veredas

Por ende, los Proyectos Educativos Comunitarios, se presentan como el resultado de las luchas históricas de los grupos étnicos por acceder a una educación contextualizada que respondiera a las necesidades de cada comunidad, brindándoles autonomía en sus modelos educativos. En este sentido, el Ministerio Nacional de Educación define el PEC como: “la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y ROM, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad” (MEN, 2003).

Como se ha mencionado anteriormente, la falta de una educación contextualizada ha permitido que se desconozca el aporte que diferentes grupos étnicos han hecho a la construcción de la nación, como es el caso de la comunidad afrodescendiente. Esta situación ha dado paso a una formación de personas sin arraigo cultural, que han adoptado entre otras cosas prácticas nocivas para sus territorios o la aceptación de lineamientos lingüísticos ajenos a su cultura. En este sentido, como resistencia a las lógicas discriminatorias, marcadas en el currículo escolar y en las prácticas educativas, algunas comunidades se han apropiado de la autonomía que les ha permitido la creación de modelos educativos propios. Este es el caso del modelo etnoeducativo emancipador Champalanca Pedagógica, que tiene por significado: “Aquí -champalanca- significa que nos hemos “embarcado” en una travesía pedagógica -formación de conciencia étnica- que requiere energía, decisión y constancia para echarla a andar y hacer que se mantenga a flote” (ASCOBA, 2013, p.67).

Este modelo, concibe la escuela como un lugar para la formación humana, para el arraigo a su propia cultura, el conocimiento, valoración positiva y promoción de la historia propia. Entendiendo la escuela de esta manera y no sólo como un espacio en función de la visión desarrollista donde prima el conocimiento científico y tecnológico, así como su utilitarismo para el desarrollo de habilidades netamente para un ámbito laboral. Así lo afirman cuando enuncian: “A fin de que las personas afrocolombianas y en especial nuestros estudiantes no se avergüencen de quienes son, sino que conozcan y valoren de dónde vienen y proyecten con acierto el futuro propio y de sus comunidades” (ASCOBA, 2013, p.68). De igual forma, con lo anterior la comunidad busca revertir los efectos de un modelo y sistema educativo oficial homogeneizante, eurocéntrico y colonizador.

Así mismo, los fundamentos generales del modelo etnoeducativo emancipador se construyen en concordancia con sus principios fundamentales como comunidad. Estos fundamentos son la base conceptual en la que se enmarca la propuesta. Estos son: la cosmovisión, entendida como el conocimiento profundo de un pueblo en el que se incluyen sus creencias de origen. Seguida de la territorialidad, comprendida como un espacio vital en el que las comunidades han desarrollado mecanismos de adaptación a la naturaleza, de diálogo, de respeto y de mantenimiento del equilibrio del entorno natural. Posteriormente posicionan la diversidad cultural, donde se enmarcan las formas de concebir, organizar y ver el mundo. Así mismo, proponen los usos y costumbres, entendidas como las formas de actuar, creencias, modos de producción, organización y relación social. Para finalizar con la pedagogía, es definida como la manera en la que cada cultura transmite los conocimientos y saberes, mediante códigos, espacios y condiciones específicas de aprendizaje (ASCOBA, 2013).

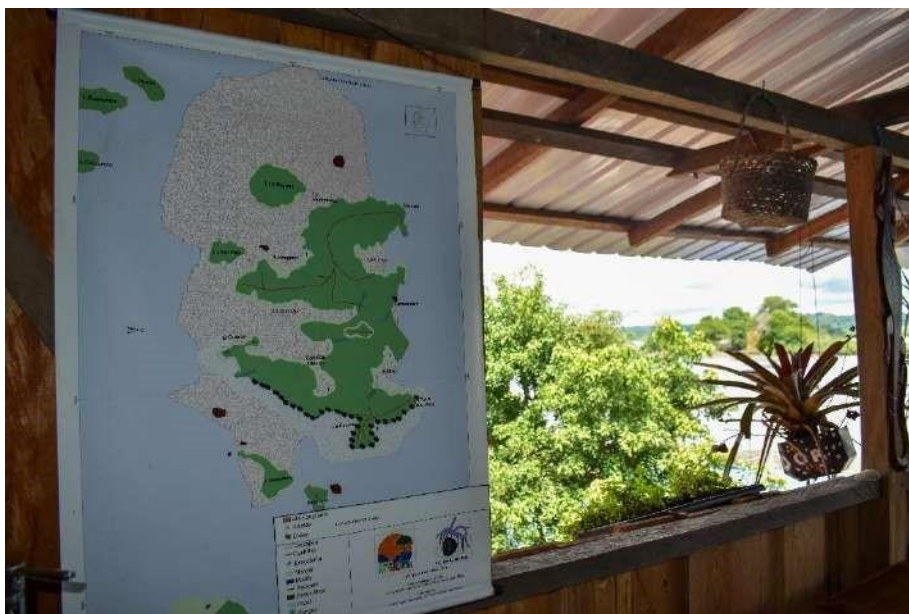
En este sentido, la construcción del modelo etnoeducativo emancipador del bajo Atrato, pone en práctica el ejercicio de la ciudadanía intelectual al servicio de la comunidad, mediante la formulación de una ruta pedagógica que resignifique el sentido de la educación desde una visión propia del mundo. Este tipo de educación propia promueve y resignifica los saberes y valores ancestrales, así como el papel importante que cumplen los mayores y sabedores dentro de su comunidad (ASCOBA, 2013).

Por otra parte, en algunas comunidades indígenas, como es el caso del pueblo ancestral Ambaló en el departamento del Cauca, se concibe el PEC como una metodología que desarrolla el conocimiento tradicional, en el que se apropian todos los actores -comunidad, dirigentes, maestros, niños-, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. Superando con esto la educación escolarizada, articulando la escuela a los proyectos de vida de las comunidades. Para finalizar, los proyectos etnoeducativos matizan desde la formación escolar un pensamiento identitario, el cual ha de contribuir en el proceso de consolidación de la resistencia frente a la homogeneización, desarrollando patrones de conocimientos ancestrales en sus territorios (Flórez y Monroy, 2015).

2.2 Educación geográfica

La categoría de Educación Geográfica ha estado atravesada por diversos cambios e intereses históricos, sociales, políticos y económicos desde una perspectiva global. En este sentido, es necesario comprender cómo se ha desarrollado históricamente el concepto de la Educación Geográfica, el cual empieza a configurarse a mediados del siglo XX, en medio del contexto de Europa Occidental, atravesado por la primera guerra mundial, el período de entreguerras y la segunda guerra mundial. Es así, como en dicho contexto se empiezan a desarrollar los Congresos de la Unión Geográfica Internacional (UGI) para posteriormente, crear la Comisión de Educación Geográfica de la UGI en el año 1968. Lo anterior, “significaba hacer realidad una utopía: que la enseñanza de la geografía fuera considerada una rama más de la ciencia geográfica, con el mismo estatus científico que el resto” (González, 2016, p 6)

Figura 10 Mapa en la posada manglar



Nota: Mapa de mareas bajas y mareas altas elaborado por la Mg. Edith Ortigón, colgado en la posada “El manglar” propiedad de Santiago Valencia, líder comunitario

En este sentido, luego de la creación de la primera Comisión de Educación Geográfica y el posterior enlace institucional con la UNESCO se logra ejecutar el “Método para la Enseñanza de La Geografía en 1965”. Donde se condensó un libro guía que tuvo como objetivo ser un manual de referencia para los profesores de distintos países del mundo. Por ende, la categoría de Educación Geográfica ha estado mediada por procesos históricos, coyunturas

sociales y políticas e intereses, un ejemplo de ello es la transformación a El Nuevo Método para La Enseñanza de La Geografía en el año 1982.

El contexto histórico de la revisión del método era muy diferente, a principios de los ochenta que, a principios de los noventa, donde la “paz mundial” se había visto enturbiada por conflictos regionales derivados de la Guerra Fría. En el caso de la Geografía, el entendimiento internacional resultó más evidente por la celebración del Congreso de 1976 en la Unión Soviética, en donde las rivalidades políticas apenas interfirieron en el avance y consolidación de la disciplina geográfica y su enseñanza (González, 2016, p. 7).

Por tanto, es posible inferir como la educación geográfica evoluciona en relación con las transformaciones de un mundo social, político y económico en constante movimiento para la década de los ochenta. Asimismo, la conceptualización de la educación geográfica se relaciona con la transformación de los contextos escolares que se adaptan a las nuevas transformaciones a partir de los años ochenta. Por otro lado, Gonzáles, Claudino y Souto (2016), caracterizan tanto los métodos de la enseñanza de geografía como las Declaraciones Internacionales y la enseñanza de la geografía en sí misma como grandes utopías, ya que en los documentos, manuales y congresos se hablaba de una enseñanza de la geografía para contrarrestar la desigualdad espacial, la pobreza, el hambre y un sin fin de problemáticas sociales que atravesaban la historia del siglo XX. Sin embargo, estas metas, aunque fueron muy importantes para la evolución de la disciplina geográfica y su enseñanza, representaron un imaginario utópico desde los organismos internacionales que hasta la actualidad no se ha logrado cumplir. Es así como para 1992, en medio de un contexto social, político e histórico complejo, con la caída del muro de Berlín y la dirección del mundo hacia el capitalismo, se abriría paso:

La primera Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, que es realizada en 1992 y tiene como objetivo concienciar a las nuevas generaciones en los desafíos del planeta señalados por la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, las Naciones Unidas o la propia UNESCO, como medio de solucionarlos: desde el hambre, la pobreza, el analfabetismo, la violación de los derechos humanos hasta la paz, la justicia, así como otros de “acusada dimensión geográfica” como las migraciones, el cambio climático, la deforestación o la globalización (González et al., 2016, p. 3).

Esta Declaración Internacional (Citada por Gonzáles, Claudino y Souto, 2016), trajo consigo importantes consecuencias en la enseñanza de la geografía y a la educación en general, como la formación de los nuevos ciudadanos que necesitaba el capitalismo para ese momento, incorporando el desarrollo de la personalidad individual, la defensa de la nación por medio de la identidad nacional y la defensa del Estado Nacional, entre otros. Sin embargo, como lo afirman los autores también es importante destacar que esta Declaración también significó un importante giro para la disciplina geográfica, donde se pudo dejar de abordar la enseñanza de la geografía únicamente desde lo regional o cuantitativo, para incluir algunos aspectos de la geografía radical y humanística.

Posteriormente, para el año 2007 se consolidó la tercera Declaración Internacional, la cual se llamó: Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. La que según los autores seguía conservando el carácter utópico de las primeras, en relación con el cambio climático, la biodiversidad y la sostenibilidad económica y social, elementos impulsados por las Naciones Unidas.

la Declaración mantiene ese mismo espíritu utópico e idealista que mantenían los documentos de los años 50 y el método de 1965, al confiar a la educación y en este caso a la educación geográfica para el desarrollo sostenible- una función determinante a aprender valores y estilos de vida requeridos para un futuro sostenible y para una transformación positiva de la sociedad (González, 2016, p.11).

Por consiguiente, en la Declaración se plasma una intención clara y ambiciosa frente al desarrollo sostenible en la educación, sobre todo en la educación geográfica escolar. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta: ¿Es posible asignarle la tarea de “desarrollo sostenible” a la educación como una posible solución a las grandes problemáticas ambientales que atraviesan al mundo? Para dar respuesta a la pregunta anterior, es importante mencionar que, cada vez es más difícil hablar de un desarrollo sostenible, pues la visión occidentalizada de desarrollo ha traído para el sur global y para el mundo en general consecuencias ambientales irremediables. En este sentido, es probable que por medio de una educación contextualizada y crítica sí sea posible generar conciencia frente a lo que realmente ha significado histórica y geográficamente el desarrollo económico liberal.

Es así como, en el año 2016 será aprobada “La nueva Declaración de Educación Geográfica”, donde los autores afirman que existe una importante transformación, por lo que mencionan: “el proceso es más bien de abajo-arriba: partiendo de una mejora cuantitativa y cualitativa de la Geografía en la educación, se conseguirán ciudadanos mejor formados que contribuyan a una sociedad mejor” (González et al., 2016, p.13). Además, de que se caracterizó por una composición más integral, ya que incorporó la noción del entendimiento global, la investigación para la innovación educativa, la didáctica, la formación del profesorado, la instauración de un currículo más completo entre otros elementos. Es así como este primer apartado hace un breve recorrido de algunos de los antecedentes históricos que han ido consolidando la educación geográfica. También, permite reconocer cómo la educación geográfica ha estado sujeta a transformaciones, intereses y propósitos en relación con diversos contextos históricos.

Con base en lo anterior, es pertinente entender cómo se configura la educación geográfica en relación con su enseñanza en la actualidad, desde una perspectiva global. Para el siglo XX y XXI se logran consolidar importantes transformaciones en torno a la educación geográfica dentro del campo de las ciencias sociales, donde surge la necesidad de tener un enfoque interdisciplinar entre la geografía y la historia para la comprensión del mundo que habitamos. En primer lugar, educar a los ciudadanos en el inicio del siglo XXI, requiere fortalecer la conciencia crítica ante las diversas problemáticas que afectan la calidad de vida de las personas y echar las bases de una labor pedagógica acorde con las exigencias del momento histórico (Rivera, 2015, p.50).

En este sentido, en relación con la educación geográfica el concepto de ciudadanía se va a consolidar fuertemente en los currículos escolares y en las expectativas propuestas por los estados nacionales capitalistas. Por ende, este concepto se ha consolidado como un elemento de disputa, dentro del campo geográfico, social y político, donde será posible cuestionar factores como la existencia de un tipo de ciudadanía hegemónico, para dar visibilidad a la consolidación de otras ciudadanías diversas. En la actualidad el concepto de la ciudadanía se encuentra directamente relacionado con la identidad, la pertenencia y la validación de los derechos humanos desde una percepción general. Sin embargo, surgen desprendimientos o tensiones con los grupos sociales marginados o subalternos porque se generan procesos de exclusión y de violencia. Por tanto, se consolidan contextos de ciudadanías comunitarias y diversas. Un

ejemplo de lo anterior, es la vida comunitaria que se desarrolla en las calles y barrios de ciudades y pueblos, pues se reivindica un factor fundamental de lo que debería construirse en un ejercicio de ciudadanía. La participación ciudadana en los proyectos urbanísticos es una de las cuestiones clave para valorar las posibilidades de democratización de la vida urbana. (Souto, 2007, p. 3)

Es por esto que, es necesario complejizar la educación geográfica que contenga una educación ciudadana crítica, la cual pueda atravesar contundentemente el currículo escolar y logre integrar a la comunidad, estudiantes y profesores. Así en el caso de Venezuela el profesor José A. Santiago reivindica

Lo cotidiano como opción para obtener el conocimiento científico, pues ello facilita el estudio de los temas geográficos en sus escenarios naturales, y da crédito a la emisión de las concepciones de los actores protagonistas de los hechos geográficos vividos”. E igual sucede en Colombia, donde en el campo de la educación geográfica se nota claramente “la necesidad de cambiar la forma tradicional de enseñar geografía, de tal manera que los niños y adolescentes la entiendan y apliquen en su vida cotidiana, despertando el sentido crítico y la formación ciudadana” (Souto, 2011, p.39)

En relación con lo anterior, Buitrago también problematiza el contexto actual en el cual se despliega la Educación Geográfica, por lo tanto, afirma lo siguiente:

Hoy más que nunca la geografía tiene un contexto socioespacial que la ubica ante retos verdaderamente necesarios de salvar y que, por tanto, en el ámbito de las ciencias sociales, su figura no debe pasar desapercibida: quizás como nunca antes el mundo está cambiando a velocidades exorbitantes siendo los avances tecnológicos uno de los responsables de que día a día el planeta se constriña (Buitrago, 2016, p.47).

Asimismo, se hace cada vez más necesaria una educación geográfica que logre incorporar la perspectiva del mundo global, donde sea posible problematizar y cuestionar el panorama social, político y económico que atraviesa a las sociedades. Dicho de otra manera:

Las relaciones que se establecen entre los hechos que se dan localmente y el funcionamiento global, hacen necesario que para tener una aproximación satisfactoria de todo fenómeno se debe tener un pensamiento de tipo geográfico que, sin lugar a duda debe provenir de una educación geográfica contextualizada (Buitrago, 2016, p.47).

Lo que conlleva a generar otras perspectivas y retos para la educación geográfica en el siglo XXI, ya que existen tensiones y distanciamientos con una educación geográfica que siga incorporando el nacionalismo, la defensa de la patria y una visión homogénea de la realidad social. Por lo tanto, emergen otras necesidades urgentes que deben ser retomadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, como la crisis climática, la desigualdad social, la defensa de los territorios y la reivindicación de otras formas de vida que traen consigo apuestas anti sistémicas y de resistencia.

Educación Geográfica desde el Sur: Un enfoque latinoamericano para la emancipación

A su vez, en el contexto actual que atraviesa el siglo XXI, es necesario plantear la necesidad de educar geográficamente, no sólo desde una perspectiva disciplinar, sino desde un proceso educativo el cual logre incorporar las experiencias, contextos y espacios vividos de las y los educandos. “De acuerdo con Soja, mencionado por Delgado (2003), a la geografía de la postmodernidad le corresponde ser crítica y sintonizada con los desafíos políticos y teóricos contemporáneos, condición que debe ser aportada en los procesos de formación de los estudiantes” (Buitrago, 2016, p.54). Por lo tanto, es importante reivindicar una enseñanza de la geografía donde sea posible formar unas personas capaces de comprender los fenómenos desde un punto de vista geográfico contribuyendo a una mejor apropiación de las problemáticas del territorio vivido, es decir, alfabetizados geográficamente, siendo este un propósito fundamental de la propia Educación Geográfica (Arenas y Salinas, 2013).

Figura 11 *Lanchas del muelle Miramar*



Nota: Lanchas aparcando en el muelle de Miramar, después de la hora de pesca

Ahora bien, es preciso hablar de una Educación Geográfica desde una perspectiva Latinoamérica, debido a que, es necesario comprender que el continente ha estado atravesado históricamente por múltiples procesos de colonización, saqueos, dictaduras, procesos de democratización, violencia y desigualdad social. En este sentido, los ecosistemas naturales de América Latina han estado sujetos a la explotación y destrucción. Por tanto:

La destrucción de los ecosistemas en los países dependientes se ve acrecentada por el auge exportador que en estos momentos cobra fuerza como "vía de desarrollo". Como se ha demostrado a través de la trágica historia latinoamericana de los últimos cinco siglos, con la explotación intensiva de oro, plata, azúcar, estaño, petróleo y otros géneros exportables, se han agotado los bienes naturales, pero también se han destruido los ecosistemas circundantes. Tras la extracción de los recursos queda yerma la tierra, y sus habitantes ancestrales mueren o se ven obligados a huir para subsistir. Nada indica que ahora las cosas vayan a ser distintas, si se considera que a los países imperialistas sólo les interesan las materias primas sin reparar en la destrucción que eso conlleva (Vega, 2019, p.94).

Es por esto que surge la necesidad inminente de una educación geográfica con enfoque latinoamericano, la cual logré visibilizar procesos geo-históricos que las permita a las y los

estudiantes ser conscientes de cómo algunas de las condiciones de vida han sido impuestas, y no un fenómeno natural del subdesarrollo. De acuerdo con lo anterior, la educación geográfica debe incorporar los procesos de resistencia de los pueblos y comunidades, sus conocimientos y diversidad de formas de habitar el territorio. Lo que se refiere a una nueva geografía escolar que logre incorporar una pedagogía crítica y las particularidades rurales y urbanas de cada territorio. En este sentido, Stefenon y Barreto afirman que:

Esta nueva Geografía Escolar, por tanto, contiene en sí misma una comprensión de la formación humana desde una postura de compromiso social. Un currículum basado en el compromiso social, desde la perspectiva asumida en esta reflexión tiene que ver con valores y principios de construcción del conocimiento escolar que privilegia la participación ciudadana, resistencia y autonomía de los sujetos, oponiéndose a una educación para el compromiso (Young, 2007). En este contexto, el proceso de educación tiende a promover en los sujetos una postura activa hacia sus aprendizajes, conocimiento del mundo, privilegiando las prácticas y conocimiento que apunta a su protagonista y fundamentada intervención en realidad (Stefenon y Barreto, 2020, p.124).

Por consiguiente, una educación geográfica con enfoque latinoamericano sugiere una transformación de base en la formación docente y en la geografía escolar, la cual permita consolidar procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados, los cuales pretenden resignificar otras formas posibles de vivir y a su vez, que se configuren procesos educativos anti sistémicos, los cuales prioricen las relaciones horizontales entre pares, el cuidado de la vida y de la tierra, cuestionando el capitalismo y sus implicaciones en el mundo.

Es en este contexto donde la educación como proceso socializador y humanizador se convierte en la base que les permite a los sujetos asumirse como agentes conocedores y transformadores que reconocen su ser en el mundo a partir de múltiples relaciones sistémicas y que actúan en favor de una emancipación que los lleve a cuestionar, intervenir y transformar constantemente dicho mundo. Particularmente, la geografía es una disciplina que al llevarse al aula contribuye al posicionamiento del estudiante como un ser social que se relaciona con el espacio en diferentes escalas y de diferentes maneras. Esto fortalece en cierta medida su conciencia como ser que no solo vive en el mundo, sino que constantemente lo crea y lo recrea (Monsalve, 2020).

Figura 12 Mapa del concejo comunitario



Nota: Mapa del concejo comunitario ubicado en la vereda La Sierpe, fotografía tomada en el marco de la fase de diagnóstico con el equipo técnico del MEN 2023

En conclusión, la consolidación de una Educación Geográfica con enfoque latinoamericano es una categoría que se ha venido trabajando actualmente a partir de diversas experiencias y perspectivas teóricas. Donde se incorporan elementos como el territorio, la resistencia, la soberanía y la autonomía de los pueblos. Por lo tanto, dicha transformación secular de la educación geográfica en los países del Sur, está atravesada inevitablemente por las pedagogías críticas, el pensamiento crítico y el conocimiento de las comunidades.

2.3 Saberes Ancestrales

Para América Latina y el Caribe, el concepto de afrodescendiente hace referencia a las culturas negras o afroamericanas que emergieron de los descendientes africanos, sobrevivientes del comercio esclavista en la época colonial. En el caso del Pacífico colombiano, los primeros pobladores llegaron como esclavos para trabajar en las minas de aluvión ubicadas en las múltiples fuentes hídricas de la región. Estas circunstancias dieron paso a una africanización mucho más marcada en la zona, a comparación de otras regiones del país, pues en la actualidad la población afrodescendiente de esta región suma un 90% total de sus habitantes (RTCv, 2018). Los sistemas de poblamiento que se desarrollaron alrededor de los sistemas fluviales y de la vasta biodiversidad configuraron sus dinámicas culturales, sociales, económicas y

políticas. si bien, este concepto de afrodescendiente es utilizado hoy en día como una nueva forma de expresión identitaria de las poblaciones de la diáspora africana en américa, está entendida como “un proyecto de descolonización y liberación insertado en las prácticas culturales, las corrientes intelectuales, los movimientos sociales y las acciones políticas, la diáspora africana es un norte, un horizonte para los sueños de libertad negra” (Antón, 2015, p.43). el autor lo sitúa en la condición originaria de un pueblo que emerge con cosmovisiones, estructuras sociales e identidades específicas.

Figura 13 *Bebidas tradicionales: el viche curao*



Nota: Matilde Mosquera sosteniendo una botella de viche curao, después de explicar su proceso de elaboración

En ese sentido, el producto de la llegada de africanos en América, deja el nacimiento de la civilización afroamericana, nutrida de una diversidad lingüística y cultural que navegó por el Atlántico desde varias regiones de África. Algunas de las tribus características del comercio negrero fueron, los Lucumis, Los Carabalés, los Mandingas o los yorubas. Para estos últimos, se concebía la tierra como un ser con vida y se rendía culto a la naturaleza porque era la manifestación de Dios, así que su relación con selva y el entorno era fundamental, pues en ella encontraban plantas que ayudaban a conservar la vida, convirtiendo su protección en un principio básico para la comunidad (Zapata, 2021).

Si bien, para el caso de las culturas negras que habitan el Pacífico Colombiano, no se conservaron intactas estas tradiciones africanas, se experimentó en cambio un sincretismo y

mestizaje, que desembocaron en el desarrollo de nuevas expresiones culturales en la danza, la música, el conocimiento tradicional del bosque y la adaptación al territorio (Antón, 2015). Evidencia de este proceso es la mezcla o transformación de algunas de sus deidades denominadas “Orishas” por Santos o figuras propias de la religión católica, lo que les permitió continuar con la resignificación religiosa, donde ambas figuras eran vistas como manifestaciones diferentes de la misma entidad espiritual. A su vez, esta dinámica se presentó como una manera de mantener el vínculo con sus antepasados, reflejándose en la actualidad.

De acuerdo con lo anterior, como firma Antón “producto de la simbiosis cultural se han desarrollado marcas identitarias propias de la afrodescendencia: la música, la culinaria, los ritos de la muerte, sistemas de parentesco y organización de la familia, lenguas, símbolos, sistemas productivos y, especialmente, el conocimiento tradicional o ancestral” (2015, p.44). Asimismo, la riqueza endémica del Chocó Biogeográfico ha permitido que sus habitantes desarrollen un cúmulo de prácticas y conocimientos ancestrales para el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y ambientales que les provee el medio y con lo que se han desarrollado formas particulares de relacionarse. En este sentido, los conocimientos ancestrales y tradiciones son entendidos como:

Un conjunto de saberes, prácticas, usos, costumbres, informaciones y formas de vida que determinan la existencia de un pueblo dentro de su propio universo, dentro de su propia cosmovisión. Es decir, que el conocimiento ancestral constituye para una comunidad uno de los rasgos más característicos de su identidad étnico cultural afrodescendiente. Ese conocimiento se denomina “ancestral” dado que se gesta de forma ancestral, de raíces milenarias, creado, transformado y desarrollado de forma colectiva. Por lo tanto, para los grupos étnicos, para los pueblos y nacionalidades hace parte del patrimonio cultural comunitario, un patrimonio que se entiende desde el orden colectivo, imprescriptible, inembargable e inajenable (Antón, 2015, p.45).

Así mismo, las personas que poseen el conocimiento ancestral dominan el universo cosmogónico que se encuentra presente en sus comunidades, dándole un sentido espiritual a la vida en sociedad. De la misma forma, se convirtieron en un puente de intercambio entre el mundo material e inmaterial, al interpretar las fuerzas sobrenaturales del mundo divino y del mundo humano. Estas prácticas, están asociadas con vínculos con los santos, vírgenes, almas y

otras figuras que han adoptado dentro de ese proceso de sincretismo ya mencionados. Estos sabedores desarrollan sus conocimientos en diversos ámbitos, como afirman las comunidades del Bajo Atrato: “el conocimiento ancestral implica todos los saberes de la comunidad, pues las comunidades tienen yerbateros, gente que conoce de maderas, que saben de animales de monte, pildeseros, que leen la orina, que saben curar picaduras de culebras, y parteras” (Antón, 2015, p.49).

Figura 14 *Pescador arreglando una atarraya*



Nota: Pescador arreglando una atarraya después de una jornada en la Bahía

Este conocimiento tradicional, inmerso en la vida cotidiana de los pueblos se ha expresado mayoritariamente en prácticas como la magia curativa, la cual posee una huella africana significativa que posiblemente ha estado ligada a las raíces ancestrales de algunas zonas de Angola, de donde se extrajeron la mayoría de africanos que pobló el Pacífico colombiano. Por otra parte, en cuanto a las formas de transmisión de estos conocimientos, predomina la forma oral donde se abren conversaciones entre los miembros de la comunidad o de la familia. Se conversa en torno “las diferentes expresiones como prácticas y métodos agrícolas (mingas, cambia manos, siembra, cosecha, cura de animales, cura de enfermos), hasta narraciones

mitológicas, danzas, ceremonias, ritos, entre otros, constituyendo estos el verdadero acervo cultural de los pueblos” (Cuero, 2019, p.33).

En relación con lo anterior, organizaciones como la UNESCO interesadas en conservar y proteger los conocimientos ancestrales, los circunscribe como un patrimonio cuyo valor no se limita solo a las comunidades originarias, sino que constituyen un importante recurso para toda la humanidad. En este sentido, ofrecen una definición de saberes ancestrales:

Los saberes ancestrales se definen como el conjunto de conocimientos, enseñanzas, métodos y técnicas que se mantienen de una generación a otra en cada comunidad, que la identifica y preserva, y, además, permite salvaguardar una riqueza cultural incalculable. Esta última forma parte del patrimonio cultural inmaterial de una nación, región o grupo (Zada y Bravo, 2023, p.2).

Para concretar, las condiciones socioculturales, históricas y ambientales en que se ha desarrollado la vida cotidiana de las comunidades afrodescendientes han permitido que como estrategia de supervivencia asuman conductas, formas de comportamientos y referencias simbólicas características de una identidad étnico cultural, basada en las relaciones entre la naturaleza, la sociedad y el cosmos, determinado así una perspectiva étnica propia demostrada como sentimiento, pensamiento y como esencia de existencia (Antón, 2015).

Conocimiento Ancestral, una conexión directa con el territorio

Figura 15 *Caparazón de piangua*



Nota: Bandeja de piangua después de ser extraída y cocinada

El Pacífico Colombiano se caracteriza por contar con una enorme diversidad natural, donde es posible encontrar bosques de manglar, selva tropical, una gran variedad de especies tanto terrestres como marinas y una gran amalgama de ecosistemas de vital importancia para el planeta Tierra. Es por eso que, la naturaleza se configura como un elemento sagrado e indispensable para las comunidades negras en su territorio, donde no solo se albergan ecosistemas naturales biofísicos muy importantes, sino también resguardan simbolismos materiales e inmateriales en torno a los conocimientos ancestrales que de allí se desprenden. La naturaleza representa un fenómeno vivo, el cual conserva propiedades mágico-religiosas, de curanderismo y una reivindicación contundente por su preservación.

En este sentido, los conocimientos ancestrales y las prácticas tradicionales de las comunidades negras del Pacífico Colombiano están directamente relacionadas con el territorio, su cosmovisión de la naturaleza y las relaciones recíprocas que se desarrollan con el medio natural. La sustentación cultural y la vida misma de las comunidades negras estará garantizada en la medida en que se comprenda la fuerte y compleja relación que existe entre estas comunidades y la naturaleza, resultado de una cosmovisión que se expresa en el territorio a través de sus saberes ancestrales (Antón, 2015).

Figura 16 *Comerciante entrando a la Bahía*



Nota: Comerciante de plátano llega desde Mosquera Nariño para vender su producto

Por ende, el territorio para las comunidades enmarca sus relaciones entre pares, con la naturaleza, su cosmovisión y sus formas de vida en torno a unos ecosistemas naturales específicos. Es así como Antón lo define de la siguiente manera: “El territorio para las comunidades afrodescendientes constituye el espacio vital de desarrollo y fundamentación del proyecto de vida. Es en él donde se ejecuta el ejercicio de la existencia y adaptación a un ambiente, y a partir de esta relación se desarrolla el conocimiento ancestral” (2015, p.47). De tal manera que, la relación que existe entre en el territorio, la naturaleza y el conocimiento ancestral se configura de forma triangular y dialéctica. Puesto que, no son elementos separados o independientes, sino que se complementan entre sí para construir otros proyectos de vida, los cuales interactúan de forma horizontal con la naturaleza. Lo anterior se complementa con la siguiente afirmación del autor:

Para que exista el conocimiento ancestral es necesaria la existencia del territorio, pues en él la comunidad expresa su identidad, su desarrollo espiritual y material en armonía con la naturaleza y sus recursos. El territorio tiene una condición que permite la experiencia del conocimiento ancestral, una experiencia concretada en distintas

manifestaciones interculturales acorde a sus prácticas ancestrales de producción, a su organización social, a sus instituciones políticas y religiosas y a los modos de entenderse con el cosmos (Antón, 2015, p.47).

En este orden de ideas, es preciso comprender una definición contextualizada del territorio como eje fundamental del conocimiento ancestral. Por lo tanto, para Restrepo el territorio se entiende de la siguiente manera:

Para el Pacífico, el “territorio” constituye uno de los ejes centrales del proceso de etnización de las comunidades negras. La “defensa del territorio” es una de las banderas centrales de las organizaciones de comunidades negras. Tan relevante es su defensa que una parte importante de las organizaciones (sobre todo en el área rural del Pacífico colombiano) se denominan a sí mismas, nada gratuitamente, como étnico-territoriales (2016, p.191).

Es así como, la cosmovisión de la naturaleza y el territorio de las comunidades negras del Pacífico dan vida a unos conocimientos ancestrales, los cuales hacen parte fundamental de su identidad étnica. En este sentido, es posible afirmar que, en esta relación entre conocimientos ancestrales, naturaleza y territorio se encuentran profundas convicciones y acciones políticas de las comunidades, tanto para defender su territorio, como para preservar sus conocimientos ancestrales.

Por lo tanto, es importante mencionar que, el Pacífico Colombiano se ve atravesado por la imposición desmedida del capitalismo. Lo que significa una amenaza inminente a sus conocimientos ancestrales y a la defensa de su territorio.

Para finalizar, es evidente que las comunidades negras siguen consolidando importantes procesos de organización social y comunitaria, para la defensa de su territorio y el derecho a construir una vida digna en armonía con la naturaleza. Por lo tanto, la identidad étnica y los conocimientos ancestrales de las comunidades se han convertido en elementos claves, los cuales se incorporan en los repertorios de lucha de los movimientos sociales enmarcados en la política cultural, la cual los autores denominan de la siguiente manera:

Los saberes propios, hacia una producción de conocimiento

Como parte del trabajo colectivo que se ha desarrollado en la comunidad, se pretende dar en este apartado espacio para la construcción del conocimiento propio. En este sentido, se abordarán algunas definiciones acerca de lo que son las prácticas tradicionales, los saberes ancestrales y la naturaleza según algunos expertos locales o sabedores de Bahía Málaga. Pues para esta investigación, es una apuesta política visibilizar las voces y conocimientos de los actores sociales de las comunidades, incorporando sus saberes en la construcción académica de los documentos. Lo anterior, con el fin de que no se siga considerando como único conocimiento válido el académico, sino que se articulen los saberes propios en el diálogo teórico, donde la perspectiva académica no se sobreponga ante las voces y definiciones de la comunidad.

En primer lugar, a lo largo del trabajo de campo, fue posible llevar a cabo varios encuentros con personas muy admirables por su ardua labor de resistencia y organización dentro del territorio. Saúl Valencia, quien es líder comunitario y representante Legal del Concejo Comunitario de La Plata, Bahía Málaga, afirma sobre el conocimiento ancestral que:

Es muy importante, sin esa base de la construcción de los mayores el conocimiento empírico, hoy no estaríamos hablando de ser una comunidad negra con muchos arraigos culturales. (Comunicación personal, Valencia, 2024)

Saúl aporta la siguiente definición de práctica tradicional:

Una práctica tradicional, es saber hacer lo que han venido haciendo nuestros mayores. De pronto puede cambiar en alguna forma, utilizando otros métodos u otro tipo de herramientas, pero es saber usar el territorio, saberlo usar de forma consciente. Por ejemplo, el abuelo dice que hay una roca donde ancestralmente pescaban los mayores, se puede pescar la pelaa, entonces yo calo allá con ese referente ancestral. Y en el conocimiento ancestral, hay unas formas muy arraigadas como la medicina tradicional. Por ejemplo, yo sé que la celidonia, sirve para refrescar el fuego de la vista, yo no pierdo esa práctica ancestral, yo sé que mi abuela la usaba, mi papá la usaba, mi hermana la usó, mi tío la usó y yo la sigo usando. Eso es mantener la práctica tradicional, pero ¿Quién la identificó? Ancestralmente los mayores. Otro ejemplo, la isla Guatinera, ancestralmente se conoce que es buena para el cultivo de la caña, hace treinta años había

un cañaduzal allí, yo voy ahora y puedo sembrar, pero no me nace por sí mismo, sino que es porque la historia me dice que había un cañaduzal ahí y eso es mantener la tradición cultural. Pues es saber usar el territorio estratégicamente, de saber qué actividad puedo realizar aquí o allá. (Comunicación personal, Valencia, 2024)

A partir de las reflexiones de Saúl, fue posible comprender que existe una relación sagrada entre el territorio, la identidad cultural, las prácticas tradicionales y saberes ancestrales. Por lo tanto, no son aspectos separados, sino que se entretajan para consolidar las nociones de cuidado, preservación y resistencia dentro del territorio malagueño. Asimismo, se logró una aproximación a lo que significa y representa la naturaleza para Saúl, por lo que se precisa su significado:

A lo que Saúl agrega:

Es vida... porque nosotros nacemos dentro de este entorno natural. Entonces hay respeto, hay respeto porque significa la vida nuestra, sí lo que sabemos nosotros hoy, es la forma de subsistir en este entorno natural es gracias a la naturaleza, sin ella no habría la vida. Entonces es algo de mucho respeto para nosotros y algo de mucha conexión espiritual, entonces este entorno natural significa vida. Y aún, nacemos, pero para poder llegar a la vida con los años, sin este entorno natural no podríamos existir (Comunicación personal, Valencia, 2024)

De este modo, la conexión con lo natural no representa unas relaciones de dominación o conquista, sino de reciprocidad, donde se comprende que la naturaleza es un entorno sagrado de respeto, con profundas connotaciones espirituales. Por ende, las relaciones y acciones comprometidas y horizontales que tienen los malagueños para la preservación de su territorio tienen que ver con su cosmovisión, con el arraigo profundo del ser malagueño.

En este sentido, durante el trabajo de campo fue posible tener varias conversaciones con *Aura Nely*, quien es una mujer pianguera, lideresa social y una mujer muy poderosa e indispensable para el territorio. En uno de estos encuentros ella caracterizó los rituales mortuorios de la siguiente manera:

Si una persona se muere, las cuatro comunidades estamos de luto, ese día no hay escuela, los profesores también están de luto. Todos venimos a la comunidad donde

fallece la persona, se le da ese sentimiento de dolor de haber partido, se siente el vacío por mucho tiempo. Se lleva al cementerio y siempre esta uno recordándolo, llevándole cosas, con la familia se limpia, no hay que darlo morir en espíritu. Para que sigan viviendo a pesar de que ya se convirtieron en tierra, porque polvo eres y en polvo nos volvemos. Yo siempre digo, y les digo a todos en el territorio, que debemos pensar en unos murales para plasmar nuestros mayores que han ido falleciendo.

Mi abuela murió y todo lo que sabia se quedó ahí, de eso parto. Cuando mi mamá se muera va a pasar lo mismo por eso debe reconocer la memoria de esas historias, para que se las podemos contar a mis nietos. Yo quiero que cuando muera me recuerde haciendo lo que hago, que mis nietos puedan contar lo que hizo la abuela en vida. Y que crezcan dándole ese valor al territorio. Hay que ver la muerte como un punto de transición, cuando muera viviré en mis nietos y las personas que me recuerden (Comunicación personal, Nelly, 2024)

Las definiciones que aporta Aura Nely, desde sus conocimientos en los rituales mortuorios permite que se logre establecer una definición más concreta frente a una práctica y saber particular dentro de este trabajo de investigación.

En este sentido, para acercarse a las definiciones teóricas desde el saber propio, se traen a continuación las definiciones y reflexiones de **Absalón Molano**, quien es malagueño, licenciado en biología y actualmente se desempeña como profesor en la comunidad. En una de las tantas conversaciones el define una práctica tradicional de la siguiente manera:

Una práctica va en función de esos saberes que tenemos como comunidad y que solo nosotros podemos hacerlo de la manera que se desarrollan aquí. Por ejemplo, la pesca, es una actividad muy amplia, porque se hace con anzuelo, con línea de mano, catanga, maya, trasmallo, red de arrastre, dentro de ese cumulo de actividades de la misma pesca, aquí se desarrollan de una manera responsable. Eso es lo que hay que inculcar en la escuela, hacer actividades que ayuden a no olvidar nuestros saberes propios y nuestra relación con el territorio. Comunicación personal, Molano, 2024)

En este orden de ideas, define un saber ancestral como:

Un saber ancestral va en función de esas vivencias y prácticas tradicionales relacionadas por ejemplo con el monte, como la curandería para curar serpiente, el preparar bebedizos para expulsar sangre coagulada dentro del cuerpo (Comunicación personal, Molano, 2024)

Y, por tanto, menciona de forma precisa la diferencia entre practica tradicional y saber ancestral a continuación:

Es diferente, en la medida de cómo se haga, porque un saber es lo que tú sabes y aprendes, y el practicarlo o hacerlo va en función del hacer. El hecho de que tu sepas hacer algo no significa que lo estes haciendo bien, esas prácticas y vivencias son las que te dan el hacer. (Comunicación personal, Molano, 2024)

Por último, el profesor Absalón define la naturaleza por medio de las siguientes palabras:

La naturaleza es la madre de todas las cosas, es la forma de salir al mundo, nuestro arranque, nuestros pies, nuestras raíces; como el árbol, por eso tratamos de protegerla y es que, si o si la naturaleza nos da, nos provee y sin necesidad de acabarla podemos vivir de ella y para ella.

Desde sus conocimientos propio, Absalón también aporta significativamente a las definiciones y caracterización de los rituales mortuorios en el archipiélago.

Hay dos espacios, para los niños son chigualos. Siempre los niños pequeños se arrullan toda la noche, no se hace como tal un rezo sino arrullo. Cundo se va a enterrar se hace el recorrido en la lancha, para que el cuerpo se despida de la comunidad. Eso llena a las personas de esa aceptación, en función de que ya está muerto para que se puedan despedir. A las personas las enterramos tres metros bajo tierra y ahí se dejan. El hueco siempre lo hace alguien de la comunidad, no la familia, para quitarle dolor a ellos. Es con cajón, antes se hacía con madera de aquí, había un carpintero que los hacía, ahora no, se trae desde Buenaventura.

Para las personas adultas es casi similar, a los evangélicos se les hace culto, una oración para hablar con Dios a partir de sus creencias. Para las personas católicas se hace la novena de las nueve noches y los hacen directamente los familiares. En nuestra

cultura, si alguien se muere estamos todos activos en función de la familia. Siempre cuando son esos eventos se compra viche, se hace una ronda y se juega domino en varias mesas, esa es una tradición que tenemos de jugar domino, es una forma de acompañar al doliente. En mi familia no lloramos casi, solo los implicados, recordamos a esa persona mientras jugamos y tratamos de gozar por ellos (Comunicación personal, Molano, 2024)

Otra de las personas que aportó a estas definiciones fue **Javier Hurtado**, quien es un líder juvenil del territorio, integrante del equipo de comunicaciones Marea Negra de La Plata e integrante de Ecomanglar y del Consejo Veredal. Javier define las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales de la siguiente manera:

Todo es transversal, porque cuando te hablo de una práctica ancestral, te hablo de como ese mayor cogía el pancoger, como se hacían las manos cambiadas, la minga o como yo iba ayudar al otro. Antes esa ancestralidad tiene que ver con la cooperación, tú me ayudas, yo te ayudo, antes no existía el factor dinero. Se quieren recuperar los saberes ancestrales de esos mayores, recuperar y rescatar esas formas de hacer, donde se pueda seguir con la ancestralidad de esos mayores (Comunicación personal, Hurtado, 2024)

En este orden de ideas, Javier expresa su relación y definición de la naturaleza:

Para mí la naturaleza es como un núcleo familiar, es como un hijo, como un hermano, como una madre, yo amo mucho la naturaleza. Por eso, hoy en día queremos seguir recuperando esas formas que tenía los mayores de relacionarse con la naturaleza para vivir más tiempo y de formas saludables. Así como el mar, pues estamos rodeados de mar, yo le tengo mucho respeto y tengo una conexión muy grande con él (Comunicación personal, Hurtado, 2024)

En conclusión, estas definiciones son otro de los aportes del trabajo de investigación, debido a que, en primer lugar, es necesario viabilizar las voces, conocimientos y cosmovisiones de los habitantes de la comunidad. En segundo lugar, porque al ser el Pacífico colombiano un territorio tan extenso y con tantas particularidades culturales, es preciso aproximarse a unas definiciones teóricas más completas de cada territorio, en este caso de Bahía Málaga. También

es necesario mencionar que, este apartado, como la construcción en general del documento reivindica la lucha y resistencia de las comunidades negras de La Plata, quienes siguen trabajando por la defensa y conservación de las prácticas tradicionales, los saberes ancestrales, la naturaleza y su territorio en sí mismo.

Cimarrón

Marco Metodológico

- Paradigma Socio crítico
- Epistemologías del Sur
- Investigación Acción Participativa



Cimarrón: Se caracteriza por su aromático olor y ser utilizada en la comunidad para la sazonería de las distintas comidas típicas del territorio. También es utilizada para hacer aromáticas que sirven para los dolores corporales, además de ser un infaltable en las azoteas de los malagueños. Así, el *Cimarrón* es el nombre designado para el marco metodológico, pues sus marcadas características aromáticas, naturales y de crecimiento, se relacionan con las categorías de este apartado, las cuales son: paradigma socio crítico, epistemologías del sur, pedagogías afrocentradas, investigación acción participativa. Esta relación también surge, porque se considera que, así como el cilantro Cimarrón debe ser un infaltable en la cocina y en la siembra, así mismo un marco metodológico debe ser una columna vertebral crítica y emancipadora la cual permita matizar el conocimiento para transformar la sociedad.

IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Paradigma de Investigación

El paradigma socio crítico reacciona contra el reduccionismo del paradigma positivista con su carácter conservador, y con la obsesión al subjetivismo del interpretativo. Este paradigma, a diferencia de los anteriores, trata de desenmascarar la ideología y la experiencia del presente, y en consecuencia tiende a lograr una conciencia emancipadora. Por ende, se considera idóneo basar este trabajo de investigación, en dicho paradigma, entendimiento que se sustenta en fines comunes guiados hacia la transformación y emancipación, y no recae en un proceso descriptivo de interpretación. La investigación sociocrítica parte de una concepción social, pluralista e igualitaria, es por esto que “los seres humanos son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia, su imaginación e intuición, sus pensamientos y acción; ella constituye el resultado del significado individual y colectivo” (González, 2003, p.133).

Dentro de la investigación sociocrítica, se encuentra la investigación acción, la cual tiene una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo que se considera que el sujeto debe estar activo tomando la participación como un elemento base, (este elemento se desarrollará más adelante con profundidad). Por otra parte, las formas investigativas incluidas en este paradigma son consideradas un método cualitativo de investigación para el cambio social. Como lo afirma Gonzales (2003) hay algunos elementos clave que unen a estos tipos de investigación, y que serán considerados fundamentales para este trabajo de investigación:

- Se fundamenta en la ciencia de la acción, la cual tiene como objetivo identificar las teorías que utilizan los actores para guiar su conducta, y en términos amplios predecir sus consecuencias. Estas teorías pueden hacerse explícitas a través de la reflexión sobre la acción.
- El conocimiento se enraíza «en» y «para» la acción. El interés no está en desarrollar una ciencia aplicada, sino una ciencia genuina de la acción. Se enfatiza en la comprobación sistemática de la teoría en contextos de vivencia.
- La construcción de la realidad comienza a manifestarse a través de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.
- Se remarca la importancia del conocimiento experiencial, que a su vez se genera a través de la participación con los otros. (p.134)

4.2 Enfoque de investigación Socio Crítico

El enfoque crítico social será muy importante en el desarrollo metodológico de este proyecto de investigación, aportando una perspectiva emancipadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geografía y de las ciencias sociales en general. Por lo tanto, es necesario acercarse a algunas definiciones conceptuales, las cuales permitirán en un primer momento, definir y caracterizar algunos elementos de este enfoque de investigación. De este modo, como lo menciona Cristancho: “es necesario volver sobre el quid del enfoque socio crítico propuesto por Habermas: la emancipación; si hay algo que ha motivado el deseo de comprensión y transformación es la enajenación del ser humano” (2017 p.213). Puesto que, la categoría de emancipación se entiende como un horizonte clave en el enfoque, dotado de un profundo sentido político y social. Ahora bien, según el autor:

El enfoque socio crítico tendría que asumir que hay distintas formas de conocimiento, que la investigación es construcción de conocimiento con intereses políticos y que le apuesta al empoderamiento; que asume que este proceso nunca es totalmente objetivo, “extraterrestre”, sino que es una producción material, social y cultural anclada en el contexto histórico; pero tampoco puede ser subjetiva, y por eso su método sería un trabajo sociocultural con mirada histórica como producción cultural y material en permanente discusión intersubjetiva o constante (auto) crítica epistemológica y política (Cristancho, 2017 p.215).

Es así como para este enfoque, el pensamiento crítico se establece como una herramienta o mecanismo muy valioso para dotar de sentido los procesos investigativos guiados a la transformación social, la emancipación y la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido:

El pensamiento crítico puede ser visto como un desafío a las relaciones de poder resultantes entre los científicos, los que tienen el poder y los otros, así como una búsqueda de alternativas más significativas a las visiones dominantes convencionales de *conocer* y *vivir* en el mundo de hoy. En el corazón del pensamiento crítico está la creencia en las posibilidades y en la necesidad de construir futuros alternativos y mejores (Cebotarev, 2003 p. 11).

Estas primeras definiciones permiten reconocer la necesidad que existe frente a consolidar otras formas de investigar, de crear conocimientos científicos y sociales, para apuntar a la transformación social y a la desestructuración de las relaciones de poder para el empoderamiento de los sectores sociales marginados. En este orden de ideas, el enfoque socio crítico para nuestro trabajo de investigación será la forma de encauzar el interés de consolidar una enseñanza de la geografía desde una perspectiva afrocentrada, incorporando otras maneras de desarrollar procesos formativos a partir de la educación contextualizada. De modo que, el campo pedagógico y el enfoque socio crítico, serán dos elementos que se complementen dentro de la investigación, pues serán dos aspectos muy significativos en cada una de las fases. Algunos autores retoman estos dos enfoques como complementarios e indispensables para la consolidación de otros postulados, como es el caso de un enfoque socio crítico pedagógico para los procesos de educación contextualizada.

Una educación contextualizada comprende abordar la relación entre la teoría y la práctica, con el reconocimiento de las características propias donde se hace esta praxis. Desde la pedagogía crítica se hace más significativo desarrollar procesos educativos que tiendan a la transformación y no a la memorización de estos, de ahí que emerge la pretensión de pensar la educación siempre referida a la realidad en que se vive (Beltrán y Maldonado, 2012. p.15).

Asimismo, “pensar la educación desde el enfoque socio crítico implica empezar a valorar el contexto, el entorno, en el que se mueve y deviene cotidianamente el estudiante, el docente y la misma escuela” (2012 p.23). En síntesis, existe un llamado urgente a repensar la

educación desde los contextos específicos, incorporando elementos como el enfoque socio crítico y las epistemologías del sur desde un profundo compromiso político con las comunidades y los territorios.

Epistemologías del Sur

A lo largo de la historia la construcción y legitimidad de los conocimientos científicos se ha caracterizado por la supremacía de las epistemologías occidentales y hegemónicas, las cuales hoy día en pleno siglo XXI siguen alejadas de la producción de conocimientos contextualizada y carecen de una orientación política guiada a la transformación de problemáticas sociales. Es necesario reconocer que, estas epistemologías no han sido neutrales, por ende, han contribuido significativamente a la consolidación del colonialismo y el capitalismo en el mundo (Santos, 2010). Por lo tanto, es preciso reconocer que el contexto global en la actualidad, está atravesado por una creciente emergencia ambiental, social y política, lo que se traduce a una crisis civilizatoria sin precedentes.

Es por esto que, es fundamental construir apuestas investigativas con un enfoque guiado a la transformación social, que responda a las necesidades de los contextos. En este orden de ideas, esta investigación pretende incorporar en su horizonte metodológico las epistemologías del sur, debido a que nos brinda las bases necesarias para implementar con mayor claridad un enfoque latinoamericano. Pero, sobre todo, para la construcción de procesos de enseñanzaaprendizaje de la geografía a partir de una educación contextualizada en el territorio ancestral de La Plata, Bahía Málaga.

Por lo tanto, las epistemologías del Sur surgen como una apuesta política, científica y social, la cual tiene como objetivo reconstruir las bases del conocimiento por medio de la visibilización de sectores sociales que han sido históricamente marginados y que se sitúan en contextos específicos (Santos, 2009). Las Epistemologías del Sur se establecen como una amalgama de diversos conocimientos que convergen para comprender y transformar el mundo, sin embargo, es preciso preguntarse: ¿Qué se entiende conceptualmente por epistemologías del Sur? es posible responder a esta pregunta a partir de la siguiente afirmación:

Las Epistemologías del Sur reflexionan sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que tiene como objetivo, la posibilidad de reconstruir,

formular y legitimizar alternativas para una sociedad más justa y libre. La epistemología del sur significa el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y el colonialismo. Un sur anticolonial (Santos citado en Infante, 2013, p. 406).

Asimismo, las epistemologías del Sur encarnan en sí mismas un significativo contenido simbólico y político, el cual está orientado a la emancipación de los territorios y pueblos del sur, los cuales han sido enclaustrados bajo dinámicas históricas de dominación y saqueo.

Con la expresión «Epistemologías del Sur» designamos la diversidad epistemológica del mundo. El Sur es concebido aquí de manera metafórica como un campo de desafíos epistémicos que pretende reparar los daños e impactos causados históricamente por el capitalismo en su relación colonial con el mundo. Esta concepción del Sur se superpone, en parte, con la del sur geográfico, el conjunto de países y regiones del mundo sometidos al colonialismo europeo (Santos y Meneses, 2014).

Lo anterior, refleja un enfoque político contundente guiado a resignificar el antagonismo histórico que han tenido los países y comunidades del sur global, donde existe una postura clara frente al pensamiento occidental moderno. Sin embargo:

Es un Sur epistemológico, no geográfico, compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Se producen dondequiera que ocurran tales luchas, tanto en el Sur epistemológico como en el Sur geográfico (Santos, 2018, p.29).

Por otro lado, las Epistemologías del Sur pretenden cuestionar el paradigma dominante con un objetivo de descolonizar el saber para lograr la emancipación. De modo que, Santos argumenta que el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal, el cual se caracteriza por un paradigma sociopolítico fundado en la tensión entre regulación social y emancipación social (2009).

El objetivo de las Epistemologías del Sur es posibilitar que los grupos sociales oprimidos representen al mundo como propio y en sus propios términos, pues solo así podrán cambiarlo según sus propias aspiraciones. Dado el desarrollo desigual del capitalismo y la persistencia del colonialismo céntrico occidental, el Sur epistemológico y el Sur geográfico se solapan parcialmente, en particular con respecto a aquellos países que estuvieron sometidos al colonialismo histórico (Santos, 2018, p. 29).

Por último, hay que tener en cuenta que para llevar a cabo las Epistemologías del Sur es necesario partir de tres premisas, las cuales son: a) la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. b) La diversidad del mundo es infinita: diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar, diferentes formas de relación. c) La gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general. Por eso, se deben buscar formas plurales de conocimiento (Sousa, 2010).

Las pedagogías afrocentradas

Las pedagogías afrocentradas se enmarcan como una Epistemología del Sur, pues tienen como objetivo cuestionar y problematizar el colonialismo para así lograr descolonizar el conocimiento. Como su nombre lo indica, estas pedagogías buscan reivindicar el conocimiento de las comunidades afro, ya que es a partir de su identidad étnica y contexto que es posible la consolidación de nuevos paradigmas epistemológicos. En este orden de ideas, las pedagogías afrocentradas se consolidan como un referente metodológico transversal en esta investigación, pues será de vital importancia durante el diseño e implementación del Proyecto Etnoeducativo Comunitario en el Archipiélago de La Plata, Bahía Málaga.

De modo que, la afro centralidad se consolida como una categoría epistemológica, la cual tiene como objetivo descolonizar el pensamiento y las formas de vida de los pueblos negros en todo el mundo. Dicha categoría ha sido abordada por autores como Molefi K. Asente, Frantz Fanón, entre otros. “El centro de la idea afrocentrica tiene que ver con que los africanos debemos operar como sujetos autoconscientes no estar más satisfechos con las definiciones y manipulaciones de afuera” (Larkin, 2009, p.111). Es así como, la afrocentricidad pretende atravesar la vida social, política e intelectual de las comunidades negras, esto se relaciona con la necesidad de posicionar a África como centro de conocimientos, reivindicando sus luchas y valores.

Al colocar los “valores e ideas de África” en el centro de vida africana, la afrocentricidad esboza una cosmología, una estética, una axiología y una epistemología que se caracterizan en la cultura africana. Karenga (2003) identifica como centrales entre las características culturales africanas las siguientes orientaciones asociadas: 1) Centralidad de la comunidad; 2) respeto a la tradición; 3) alto nivel de espiritualidad y involucramiento ético; 4) armonía con la naturaleza; 5) naturaleza social de la identidad individual; 6) victoria de los antepasados y 7) unidad del ser (Larkin, 2009, p.117). De manera que, es preciso tener en cuenta lo siguiente:

La teoría del afrocentrismo, como enfoque epistemológico, se detalla en Molefi Kete Asante en la obra “Afrocentricity: The Theory of Social Change”, 1980. El autor destaca el continente africano como un centro histórico y cultural para todos los negros, Tratar la teoría como “un tipo de pensamiento, práctica y perspectiva que percibe a los negros”. como sujeto y agente de fenómenos, actuando según su propia imagen cultural y de acuerdo con tus intereses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93 citado en Severino, 2020, p.25).

Por lo tanto, la afrocentricidad empieza a ser una metodología de gran relevancia en el campo educativo, donde se entienden los procesos de formación como un elemento clave para la descolonización del pensamiento. Algunos referentes están situados en Brasil, donde se han llevado a cabo investigaciones y propuestas educativas que retoman el afrocentrismo como una apuesta política educativa para los pueblos negros. Un ejemplo de lo anterior, son las investigaciones como: “pedagogía afrocentrada en prácticas educativas de profesoras afrodescendientes universitarias” elaborada por Glanuacia Santana y Raimunda Nounata y “Teoría y educación de la afrocentricidad: una mirada afrocéntrica de la educación del pueblo negro” elaborada por Cledson Severieno. Ambas investigaciones retoman el afrocentrismo desde la perspectiva educativa, donde encuentran una necesidad formativa urgente en cuanto a revertir el colonialismo que atraviesa la vida cotidiana y el pensamiento del pueblo negro en Brasil por medio de estrategias pedagógicas enmarcadas en las epistemologías afrocentradas.

Con base en lo anterior, es preciso puntualizar las pedagogías afrocentradas en el contexto colombiano, donde las comunidades negras, al igual que en todo el mundo han enfrentado condiciones históricas de vulneración a los derechos humanos, marginalidad y excesiva violencia. Lo que las ha llevado a resignificar y defender su identidad étnica a partir

de la organización social, la defensa de sus territorios y la etnoeducación. A finales del siglo XX las comunidades negras y el naciente movimiento social afrocolombiano dieron un paso trascendental en materia cultural y educativa al recoger la noción de etnoeducación para dar visibilidad a un conjunto de procesos en curso, caracterizados por su dinámica comunitaria y endógena, lo que García Rincón (2014) denomina como “casa adentro” (Castillo, 2016, p345).

Lo anterior, tiene que ver con los procesos de educación propia, etnoeducación y proyectos Educativos Comunitarios que se han ido adelantando en el Pacífico Colombiano, los cuales se han interesado por incorporar sus reivindicaciones históricas y la perspectiva afrocentrada como una estrategia pedagógica para la producción y apropiación del conocimiento emancipador. Un ejemplo de ello es el proceso educativo de alfabetización llevado a cabo en Tumaco liderado por Recopas (Red de Consejos Comunitarios del Pacífico), el cual “concentró sus esfuerzos en llevar los postulados iniciales de la etnoeducación afrocolombiana al terreno de la educación de adultos y su alfabetización. De este modo, líderes acompañados de un equipo de docentes pusieron en marcha un programa que llamaron el Etnobachillerato” (Castillo, 2016, p. 352).

El trasegar de esta etnoeducación afropacífica representa una lección de lo que sucede cuando las organizaciones sociales ponen en el centro de sus agendas la formación comunitaria, rasgo constitutivo de la etnoeducación, y con ello dotan de poder a quienes forman parte de su base social para promover “casa adentro” una educación que reflexiona sobre la realidad que circunda la vida de las personas, las familias y las comunidades afrodescendientes de un territorio colectivo. El etnobachillerato es sin duda un modelo que deja importantes aportes para pensar el papel de la memoria cultural y la resiliencia en las experiencias educativas con las víctimas del conflicto (Castillo, 2016, p.357).

En conclusión, las pedagogías afrocentradas serán un modelo pedagógico utilizado durante la implementación práctica y metodológica de esta investigación, debido a que, posibilita un horizonte de construcción educativa que priorice los intereses formativos de las comunidades negras de La Plata. Además, nos permite consolidar un aporte significativo a los procesos de enseñanza aprendizaje de la geografía a partir de las prácticas tradicionales y saberes ancestrales de las y los malagueños, y a su vez, de brindar algunas bases para hablar de una educación geográfica desde el sur.

Finalmente, esta investigación está compuesta por un interés educativo específico y particular, el cual se refleja a lo largo de toda la propuesta y tiene que ver con la consolidación de una enseñanza geográfica de la mar a partir del contexto social, cultural y político de las y los malagueños. Es por esto que, para lograr la intención educativa que hemos proyectado a partir del enfoque socio crítico, las Epistemologías del Sur y las pedagogías afrocentradas, se van a sumar las pedagogías críticas para lograr el objetivo principal de esta investigación.

Entendemos a la educación como un campo que nos permite entender, cuestionar y transformar el mundo social, político y económico. Es la educación una herramienta muy poderosa para combatir la desigualdad social, la violencia y la injusticia. Consideramos que, en la actual crisis civilizatoria que atravesamos como sociedad, la educación nos permite pensar que otro rumbo sí es posible, que sí es posible cambiar nuestros rumbos, llenar la vida cotidiana de esperanza y verdad para construir unas sociedades más justas. Es innegable que, creemos en una educación emancipadora, al servicio de las colectividades, donde florezca la empatía y la humanidad por toda la vida que nos rodea, donde niñas, niños, jóvenes y adultos, tengan un acceso digno a la educación básica y superior en este país. Es la educación uno de los caminos más acertados para la tan anhelada no repetición de los actos violentos que han marcado tan duramente las entrañas de nuestro país.

Ahora bien, las pedagogías críticas se relacionan directamente con lo que venimos mencionando, debido a que:

La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y vitaliza al hombre y a la mujer como sujetos dentro del proceso. Un sujeto con conciencia crítica capaz de reconocerse en el mundo y transformarlo, llegando a obtener esta conciencia, necesita una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo (y co-construido) (Mirabal, 2008, p.108).

Por esta razón, las pedagogías críticas se configuran como el escenario idóneo donde es posible gestar procesos horizontales entre educadores y educandos para que germine la esperanza y la transformación. “Esta propuesta de pedagogía crítica es traspolable a todos los ámbitos de la vida. Es, a mi juicio, pedagogía de vida. No podemos obviarla ni como educadores ni como educandos” (Mirabal, 2008, p.109).

4.3 Metodología de Investigación: Investigación Acción Participativa

Para el presente trabajo se consideran las metodologías transformacionales como aquellas dirigidas a la toma de decisiones y por ende a llevar a cabo un cambio significativo en las problemáticas a tratar, incluidas en el enfoque socio crítico, se consideran idóneas para ser utilizadas en medio de esta investigación. Su objetivo, se centra en una investigación que se enfoque en la búsqueda de conocimiento científico que propicie la sistematización de razones y acciones para actuar en favor del cambio social. En este sentido, las metodologías transformacionales pretenden construir una teoría desde la reflexión en la acción, y considera la práctica como un encuentro crítico donde se orienta cada acción. Esta perspectiva metodológica, en el escenario educativo, incluye trabajos investigativos orientados a la solución de problemas, a la toma de decisiones en la política educativa y a la transformación de las relaciones en el contexto escolar. Por ende, se considera pertinente, tomar la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP) como la carta de navegación en esta investigación, pues se pretende realizar un proceso transversal y horizontal con la comunidad, donde se construya conocimiento y saberes escolares desde las bases populares que se encuentran en los saberes ancestrales de la comunidad negra de La Plata, Bahía Málaga.

En primer lugar, la IAP se presenta como una metodología arraigada a los procesos populares de emancipación, donde se rompen las relaciones de poder, para llevar a cabo procesos meramente participativos. Como menciona Torres (2015) esta metodología, nace de dos fuentes, la primera asociada a la pedagogía de Paulo Freire basada en caracterizar y comprender una problemática, y a partir de ella, indagar y construir propuestas educativas que permitan su transformación. Y la segunda, vinculada a los procesos sociológicos de Orlando Fals Borda, donde se plantea el fortalecimiento de sus bases organizativas. Por su parte, Freire plantea una crítica a la educación bancaria, mientras que Fals Borda realiza una crítica al carácter colonialista de las ciencias sociales. Ambas nacen en contextos colectivos, presentándose como una oposición a la crítica del canon predominante en investigación social, guiado desde la posguerra y como consecuencia del programa desarrollista a una educación para el desarrollo.

Así mismo, desde el punto de vista ideológico, la IAP representa creencias sobre el papel del científico social al disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los

miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). La IAP genera conciencia sociopolítica entre los participantes en el proceso, incluyendo tanto a los investigadores como a los miembros del grupo o comunidad. Finalmente, la IAP provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional como agentes de cambio y no como objetos de estudio (Balcázar, 2003, p.61).

Por otra parte, como lo afirma Torres (2015) al definirse como una práctica investigativa al margen de la institucionalidad, este tipo de investigación tuvo que construir sus propias bases epistemológicas para afirmar su identidad como un enfoque crítico social. Para esto, los investigadores tuvieron que pensar en cómo combinar lo vivencial con lo racional y unirlos a procesos de cambio radical que constituyen la esencia del problema a tratar. En ese sentido, este tipo de investigación se complejiza aún más, porque se empiezan a incluir como investigadores los que antes eran el objeto de investigación y viceversa.

Lo que se expresa como una experiencia liberadora, descrita por Freire como un diálogo de saberes donde los conocimientos populares se unan con los saberes académicos, sin subordinar uno del otro, para así contrarrestar la instrumentalización de las comunidades. Así mismo, “No se trata de aplicar teorías, para dar respuesta a otras realidades si no generar categorías de comprensión de las realidades de estudio, basadas en el aporte de conocimiento especializado como en el de la sabiduría popular y la imaginación creadora de los investigadores” (Torres, 2015, p.13).

En ese sentido, la IAP trata de construir las respuestas con la comunidad, y no para la comunidad, mediante un proceso de planificación y análisis participado, a través del cual se alcancen conjuntos de acción lo más amplios posibles, que consigan dar con los afines de los diferentes e incluso con los ajenos en la formulación de temas y el modo de resolverlos. Para resumir, este tipo de enfoque, no pretende realizar descripciones de los problemas que afectan a las comunidades, puesto que se basa en una voluntad de acción para la transformación social. En esta, el objetivo, debe pasar por obtener conocimientos válidos que respondan a los intereses de los grupos o comunidades, y que se puedan sumar a la acción directa para contribuir al alcance de los logros que tienen como grupo. Por ende, todo conocimiento es acción y parte de

la acción, o, dicho en otras palabras, si no hay cambio no hay Investigación Acción Participativa. (García, 2015) Para tener mayor claridad, Balcázar (2003) resume de la siguiente manera los principios generales de la IAP:

- Considera a los participantes como actores sociales, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio.

- Su meta final es la transformación de la realidad social y de los participantes a través del incremento de poder. A diferencia con otras aproximaciones de investigación, la IAP busca solucionar o remediar problemas concretos que un grupo o comunidad enfrenta. Esto hace que el proceso tenga un alto nivel de relevancia social.

- El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes. La IAP postula preguntas de investigación que son formuladas por los miembros de la comunidad y no por investigadores externos. Los participantes mismos ayudan a analizar los problemas y contribuyen a buscar soluciones.

- La participación activa de la comunidad lleva a un entendimiento más auténtico de la realidad social que ellos viven. Se trata de definir la problemática en los términos y bajo las condiciones que los miembros de la comunidad experimentan y no desde la perspectiva de los investigadores externos.

- El diálogo lleva al desarrollo de conciencia crítica en los participantes. Se trata de un proceso de comunicación auténtica en la que los investigadores externos demuestran su capacidad de escuchar a los miembros de la comunidad y los miembros de la comunidad pueden comunicarse efectivamente y escucharse unos a otros.

- El reforzar las fortalezas de los participantes lleva a un incremento en el conocimiento de su capacidad personal para actuar y de sus esfuerzos de autoayuda. Es importante reforzar a las personas que participan en el proceso, sobre todo por su historia de opresión y condiciones de alienación.

Grupo focal: Es considerada una dinámica grupal en la que un conjunto de personas debate sobre problemáticas, proyectos, metas, políticas o intervenciones sociales que les afectan. El objetivo en un grupo focal es obtener información de los participantes sobre sus opiniones, percepciones, actitudes, experiencias e incluso sus expectativas con respecto a la materia sometida a debate.

La observación participante: Aquí el investigador se involucra con un grupo o colectivo de personas y participa con ellas en su forma de vida y en sus actividades cotidianas con mayor o menor grado de implicación. El objetivo es obtener información sobre la cultura de ese grupo o población y, en lo concreto, pretende descubrir las pautas de conducta y comportamiento.

Entrevistas y grupos de discusión: A través de las entrevistas, las personas reproducen opiniones, sentimientos, y visiones que permiten acercarse a los contenidos subjetivos que explican los posicionamientos de las personas ante un tema determinado, lo que viene a aportar un conocimiento explicativo de la red social. Para el análisis de entrevistas, el sujeto, al hablar, reproduce la visión del mundo cotidiano de los grupos a los que pertenece. Para la IAP, es esencial esta técnica, y aún más las desarrolladas de manera grupal en la fase de autodiagnóstico.

Técnicas biográficas: Estas técnicas se basan en el interés por conocer la manera en que los sujetos crean, recrean y reflejan el mundo social que les rodea a través del tiempo. En el marco de una investigación participativa las técnicas biográficas poseen varios usos, pues brindan un fuerte apoyo en la reflexión, disposición de antecedentes para intervención y establecimiento de análisis sobre acontecimientos pasados que condicionan el presente y futuro de la comunidad. Dentro de estas técnicas, se enmarcan dos que son de imperativa importancia para esta investigación:

- **Historias de vida:** El objetivo es recoger en su totalidad la narración de la vida de una persona, a la que se considera por distintos motivos como informante clave. Para ello se trabaja con los sujetos durante un largo período de tiempo por aproximaciones sucesivas, en varias entrevistas. Esta permite abordar el análisis del problema investigado desde una perspectiva cronológica y contextualizada históricamente que con frecuencia sólo encuentra

la explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

- **El relato de vida:** Esta se constituye como una herramienta más cercana a la técnica de la entrevista en profundidad. Su objetivo es recoger un número de relatos cronológicos que tengan representatividad en relación al tema trabajado, a partir de una tipología de los sujetos que integran el universo. La diferencia entre la historia de vida y los relatos, radica en la extensión de las mismas, una historia de vida se desarrolla durante varias jornadas extensas, mientras que en el relato se escoge un periodo de tiempo determinado.

La encuesta participativa: Esta técnica permite alcanzar dos objetivos, en primer lugar, obtener información significativa de los sujetos en lo concerniente a la materia que se haya planteado. En segundo lugar, permite cierto grado de autoconocimiento y reflexión colectiva.

El árbol de problemas y soluciones: Esta técnica constituye un instrumento útil para ayudar a resolver las problemáticas ligadas al tema de investigación. En él se expresan de forma gráfica, a través de encadenamientos tipo causa efecto, tanto las condiciones negativas percibidas por los involucrados en relación con el problema como, dentro de la misma lógica, las posibles vías de solución a éstas. A través de este encadenamiento se ordenan los problemas principales, permitiendo al grupo de trabajo identificar el conjunto de problemas sobre el cual se concentran los objetivos de la investigación.

La Investigación Acción Participativa en la educación

Continuando con los lineamientos propuestos para esta investigación, la educación contextualizada debe convertirse en una de las exigencias ante el modelo educativo actual. Esta responsabilidad no debe recaer meramente en los grupos étnicos que llevan años en la lucha por el reconocimiento de sus derechos, sino que también debe ser la bandera de un movimiento educativo en general, guiado por la interculturalidad. En la actualidad, la escuela formal ha sido llamada en numerosas ocasiones a ser deconstruida, pues se le ha permitido asumir dinámicas estáticas y alienantes en el proceso educativo de las aulas. Contrario a estas dinámicas, la educación propuesta por las corrientes que nutrieron la IAP, conciben la educación no solo como la simple transmisión de conocimientos, sino como un acto político cargado de

intencionalidades hacia la generación de conciencia y la politización de las personas. Como lo afirma Acosta (2018) “Para Freire la educación verdadera es aquella que permite generar conciencia sobre las contradicciones del entorno. Así, resulta en aquella que insta a la persona a la acción, pues la pasividad ya no le resulta posible” (p.60).

De esta forma, los educadores como sujetos que producen conocimiento deben asumir su propia transformación social, desde aquello que configura el sentido común de la práctica docente. Como educadores se tiene el reto de develar aquellos mecanismos de su práctica cotidiana que los disuaden de pensar críticamente y desencadenan prácticas tradicionales de enseñanza. Es así como, la IAP, se constituye como una de las técnicas de investigación en el aula que puede aportar significativamente en la toma de conciencia del rol docente investigador, al asumir este rol como investigadores activos y autocríticos de su práctica, se convierten en aprendices de su propio trabajo, del trabajo de sus compañeros, de los alumnos y de la comunidad en general, de tal manera que vuelven sujetos de conocimiento. De la misma forma, la investigación en el aula se presenta como la oportunidad de desarrollar habilidades, destrezas y cualidades de los educadores al plantearse preguntas, observar, dialogar y en la sistematización de su rol como facilitador (Acosta y Benavides, 2018). Por ende, la IAP busca invitar a la comunidad educativa a la toma de conciencia sobre la multiplicidad de situaciones que son aún un obstáculo para alcanzar sus propósitos.

Para la educación, la IAP es una herramienta fundamental en el proceso de profesionalización docente. Pues, se fundamenta en la importancia de mejorar la capacidad de los docentes para generar conocimientos profesionales como requisito indispensable para superar la calidad de la educación. En ese sentido, esta debe ser una actividad emprendida por grupos o comunidades con el objetivo de modificar sus circunstancias, convirtiéndose en una práctica reflexiva, en la cual no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella (MCEN Argentina, 1997).

Por consiguiente, hay ciertas características que unen la práctica educativa con la IAP. En primer lugar, este tipo de investigación se encuentra dirigida al mejoramiento de la educación a través del análisis y el cambio de la práctica, pues lleva a los docentes a la teorización de esta posibilitando la comprobación de ideas en la práctica para mejorarla y así, acrecentar los conocimientos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje que poseen los

docentes. En segundo lugar, el carácter autorreflexivo, permitiendo que el profesorado en su conjunto pase de conocedor y dotado de razón instrumental que le permite ser transformador de objetos, al entendimiento entre profesores y profesoras capaces de un lenguaje común y con posibilidad de acción. En tercer lugar, la investigación acción es un tipo de investigación centrada en el análisis y mejoramiento de las prácticas, esto significa que el foco del proceso investigativo no está puesto sobre la producción de conocimiento, si no en el análisis (MCEN Argentina, 1997).

Ventosa

Componente pedagógico

- Fundamentación del PEC
- Propuesta pedagógica
- Secuencias didácticas



Ventosa: Se caracteriza por ser una planta de poder muy importante, ya que es reconocida por conectar a las personas con los espíritus de sus antepasados. Además, es reconocida por ser un elemento de protección y limpieza en el mundo espiritual, la cual encarna belleza y misterio por los distintos usos y significados que se le atribuyen. En este sentido, el capítulo donde se relata la propuesta pedagógica y la construcción del Proyecto Etnoeducativo Comunitario, lleva como el nombre de *Ventosa*, porque precisamente el PEC, es la estrategia que va a permitir seguir manteniendo vivas las prácticas tradicionales, los saberes ancestrales, la defensa del territorio, el conocimiento propio y un sin fin de elementos fundamentales para la comunidad. Es así como la metáfora mística de la ventosa, sirve para dotar de sentido la necesidad del PEC, como una apuesta política, espiritual y organizativa fundamental.

V. COMPONENTE PEDAGÓGICO

5.1 Fundamentación del Proyecto Etnoeducativo Comunitario

En primera instancia, para la formulación de esta propuesta pedagógica, se tuvo que pasar previamente por cada una de las fases que compusieron la estructuración del Proyecto Etnoeducativo Comunitario de Bahía Málaga, puesto que este apenas estaba empezando su primera fase de ejecución. Gracias a esto se tuvo la oportunidad y privilegio de participar activamente, junto con el equipo técnico designado bajo el contrato no. C01 pccentr 5343141 del Ministerio de Educación Nacional, conformado por etnoeducadores provenientes de Buenaventura, gestores sociales, enlaces territoriales y sabedores del territorio. Esta labor fue posible, gracias a las tres primeras entradas de campo realizadas en conjunto, se hizo posible formulación, desarrollo e implementación de la primera fase del Proyecto Etnoeducativo Comunitario.

Por ende, se abordará de manera previa a la propuesta pedagógica, una a una las fases que permitieron la consolidación del PEC, para que posteriormente esta investigación pudiera posicionar de manera clara su propuesta de intervención pedagógica. Es así, como se abordará de manera secuencial este apartado:

- Caracterización y diagnóstico del modelo educativo actual.
- Fundamentación curricular del PEC.
- Propuesta pedagógica elaborada por las autoras.

- Caracterización y diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional de Bahía Málaga

En el Archipiélago de La Plata, Bahía Málaga, la educación está organizada de la siguiente manera: En primer lugar, existen cuatro sedes escolares adscritas a la Institución Educativa Rosa Zárate de Peña (en adelante IERZP), una por cada vereda que compone la ensenada malagueña. Las sedes de Manuel S. Caicedo ubicada en La Plata, La Sierpe ubicada en La Sierpe, Cocalito ubicada en Miramar y Pianguita ubicada en el sector de Pianguita (Bazán-Bocana) (ver tabla1). Cada una de las sedes anteriormente mencionadas, funcionan con la modalidad multigrado, donde las sedes de La Sierpe, La Plata y Magaña cuentan con los niveles escolares de básica primaria, es decir, de primer a quinto grado. Por lo tanto, la sede de Miramar es la única que cuenta con el nivel de formación de básica secundaria de sexto grado a noveno grado y formación media que comprende de grado noveno a grado once. Asimismo, la educación en Málaga está orientada por un Proyecto Educativo Institucional el cual se pretende caracterizar en las siguientes páginas.

Figura 18 Organización de las sedes

Vereda	Sede	Nivel Escolar	N° de estudiantes	N° de salones
Mangaña	Mangaña	1° - 5°	35	2
La Sierpe	La Sierpe	1° - 5°	22	2
La Plata	Manuel Caicedo	1° - 5°	53	2
Miramar	Cocalito	1° - 5°	110	3
		6° - 9°		
		10°11°		

Nota: Elaborado a partir de Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga (2023 p.22)

Algo muy importante que pudimos evidenciar en el trabajo de campo, son las condiciones de la infraestructura que tienen las cuatro sedes educativas de Bahía Málaga, lo cual dificulta que los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo de forma integral. La falta de una infraestructura contextualizada se establece como una de las exigencias más

importantes de la comunidad, donde es necesaria la construcción de instituciones educativas que respondan a las características del territorio y las cuales propicien condiciones dignas para que profesores y estudiantes puedan construir procesos educativos integrales.

Actualmente se cuenta con infraestructura construida por la comunidad, que carece además de dotación y espacios adecuados para las labores educativas. No se cuenta con salones de calidad ni que respondan al contexto territorial, es decir que tengan en cuenta aspectos cómo la temperatura, la humedad, el aire, las mareas, que demandan de adaptaciones de la infraestructura para que se puedan desarrollar las actividades escolares en este contexto biofísico (S. Valencia, comunicación personal, 18 de septiembre de 2023).

Al respecto de la infraestructura, una habitante de La Plata menciona que:

En lo educativo también estamos mal en infraestructura, no tenemos una escuelita, no tenemos una escuela digna, que tenga baños, todo. Aquí tienen, pero no es lo digno. De primaria hasta quinto está muy mal. En lo educativo también estamos muy mal, hay profesores que tienen de preescolar a quinto y al dar la clase le queda muy difícil, yo como madre veo que no aprenden lo suficiente en lo académico. Porque los tienen en una sola aula, le enseñan al uno y al otro, el que está aquí escucha el del lado, entonces no aprenden. Para mí no es lo mismo que entre un solo grado y que enseñen, por eso también faltan profesores (Comunicación personal, 19 de septiembre de 2023, C.C La Plata Bahía Málaga, 2023, p.22).

La primera fase de la formulación del PEC tiene que ver con la caracterización y diagnóstico del modelo educativo actual de Bahía Málaga. Esta fase fue realizada del 18 al 22 de septiembre del 2023. La jornada contó con participación de seis docentes adscritos a la IERZP, seis líderes comunitarios, dos estudiantes de los grados superiores (contralora y personero), cuatro sabedores y dos padres de familia. Sumado a ello, se realizó la revisión y análisis documental del PEI, para enfocar el diagnóstico en la revisión de cuatro componentes del modelo pedagógico: la fundamentación, lo administrativo, lo pedagógico, lo comunitario. (C.C La Plata Bahía Málaga, 2023, p.20).

Es importante mencionar que, para establecer algunos parámetros “el diagnóstico se realizó a través de la técnica del semáforo, para ello, el equipo técnico definió tres niveles de

valoración con sus respectivas características” (2023, p.20). Esta técnica consiste en utilizar los colores del semáforo para detectar un nivel de valoración, el color rojo representa una alerta alta, el color amarillo una alerta media y el color verde una alerta baja en relación con la clasificación de la información obtenida en las mesas de trabajo para lograr una caracterización del PEI más optima (Ver figura 7).

Figura 19 Niveles de valoración según técnica semáforo

Nivel de valoración	Características
Alerta Alta	<p>El componente presenta mayor cantidad de debilidades que de fortalezas.</p> <p>Requiere priorizar su abordaje para la formulación del PEC.</p>
Alerta Mediana	<p>El componente presenta la misma cantidad de debilidades y fortalezas.</p> <p>La priorización en su atención no requiere prioridad, pero si se debe abordar.</p>
Alerta Baja	<p>El componente presenta mayor cantidad de fortalezas que de debilidades.</p> <p>Su abordaje no genera preocupación, pero no se pueden dejar por fuera para la formulación del PEC.</p>

Nota: Elaboración a partir de Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga (2023)

La tabla anterior, se presenta como un elemento que permitió realizar el diagnóstico del PEI de Málaga, donde es posible apreciar algunos elementos claves encontrados durante el trabajo de campo con la comunidad. En este orden de ideas, se pretende abordar cada uno de los resultados obtenidos en el trabajo conjunto, donde se realizaron actividades pedagógicas entrevistas semiestructuradas y encuentros participativos en las veredas de Málaga para obtener una caracterización completa del PEI. Sin embargo, es importante aclarar que, la persona que desee profundizar en esta caracterización pedagógica del modelo educativo de Málaga puede consultar el documento: “Proyecto Etnoeducativo Comunitario PEC” elaborado por el Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga.

Marco filosófico Curricular y de fundamentación

El siguiente esquema logra sintetizar el marco filosófico curricular del PEI, donde es posible evidenciar la misión, visión, filosofía, objetivos, valores y fundamentos legales de la IERZP:

Esquema 2. Elementos fundamentales de la IERZP

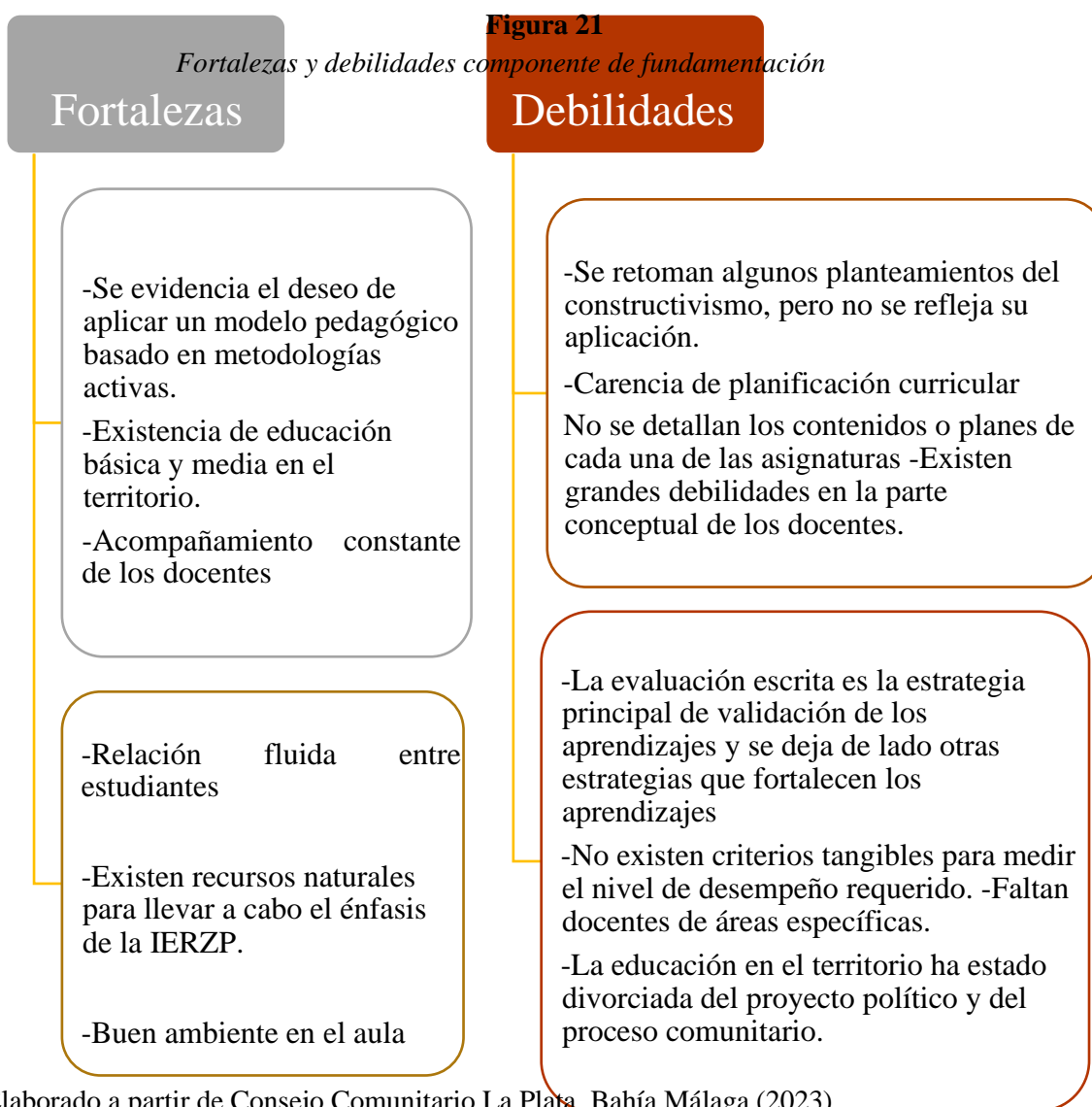
Figura 20 Elementos fundamentales de la IERZP



Nota: Elaborado a partir de Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga (2023)

Posteriormente, a partir de la consolidación de mesas de trabajo se realizó el árbol de problemas por medio de la herramienta DOFA, donde profesores, estudiantes, sabedores, líderes comunitarios y padres de familia en conjunto con el equipo técnico, lograron identificar debilidades y fortalezas del componente de fundamentación a partir de algunos postulados.

Con base en lo anterior, se presenta el esquema 8, el cual evidencia las fortalezas y debilidades del componente de fundamentación, que serán utilizadas más adelante para la valoración a partir de la técnica del semáforo.



Nota: Elaborado a partir de Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga (2023)

Componente administrativo

Después de la revisión del PEI, se logró analizar el manual de convivencia de la Institución Educativa, el cual es de vital importancia para comprender el funcionamiento del organigrama institucional. En este documento es posible encontrar elementos como el perfil del docente, el del estudiante, la organización del gobierno escolar y el modelo pedagógico, donde se enmarcan los postulados del constructivismo.

Con todo lo anterior y luego de su análisis se identifican las siguientes dificultades que se plasman en el documento Proyecto Etnoeducativo Comunitario elaborado por el Consejo Comunitario La Plata Bahía Málaga, (2023):

- El componente administrativo-directivo en las cuatro sedes educativas está a cargo del rector y su equipo de coordinadores que intervienen en su accionar desde la sede central ubicada en el corregimiento de La Bocana. Dadas las condiciones geográficas tan características de la zona, las grandes distancias tanto físicas como culturales generan rupturas en el accionar directivo y administrativo.

- En conversaciones con los docentes, durante el desarrollo de la matriz DOFA, de manera general expresaron que el personal directivo: rector, coordinadores y orientadora escolar poco llegan a estas sedes y argumentan carecer de la logística necesaria para recorrer constantemente las distancias que existen.

- Hay debilidades en la formulación y desarrollo de estrategias programáticas directivas para sostener un acompañamiento preciso a las sedes de Bahía Málaga. Durante los diálogos con los docentes y comunidad, fue evidente que Miramar, por ser una sede con bachillerato completo (hasta 11°), requiere un sistema centralizado para mitigar las problemáticas, tanto académicas como administrativas que se presentan.

- Se evidencia bajo impacto en los procesos, tanto de planeación como evaluación educativa, de modo que se generen estrategias para atender las sedes de Bahía Málaga desde la gestión directiva y administrativa

Posteriormente, al haber realizado la valoración propuesta “se identifica que este componente se encuentra en alerta alta (color rojo), ya que presenta mayor cantidad de debilidades con un total de 5 y tan solo 2 fortalezas, por tanto, se requiere priorizar el abordaje para la formulación PEC” (Consejo Comunitario La Plata Bahía Málaga, 2023, p.26).

Componente pedagógico del PEC

El siguiente apartado se consolida como un elemento fundamental para la caracterización del PEI. A continuación, se presenta la tabla 3, donde se analizan aspectos como el enfoque pedagógico, las acciones pedagógicas, el plan de estudio y el sistema de evaluación.

Figura 22 Síntesis
componente pedagógico.

Enfoque Pedagógico

- Se retoman algunos planteamientos del constructivismo, pero no se precisa cómo se lleva a la práctica. Se hace alusión a los objetivos de aprendizaje, metodologías activas, pero no es claro cuáles se abordan

Acciones pedagógicas

- Se abordan tres actividades que son consideradas como fundamentales en el proceso educativo
- La evaluación de competencias (interpretación, la comprensión y proposición).
- Las tareas, como forma de hacer seguimiento al proceso de aprendizaje.
- Los proyectos de formación ciudadana, orientados hacia la reflexión y la integración de varios actores. Apoyan la cátedra de Cívica y urbanidad.
- Otras actividades, se incluyen deportivas, culturales y sociales.
- No se evidencia una diversificación de actividades que fortalezcan los procesos de aprendizaje.

Plan de estudio

- El plan de estudio se reduce a una lista de asignaturas con la intensidad horaria. Aparecen las mismas asignaturas tanto para primaria como para bachillerato

Sistema de evaluación

- La institución adopta la evaluación por indicadores de desempeño asociados a estándares de competencias y expresados en la escala de valoración nacional (superior, alto, básico y bajo).

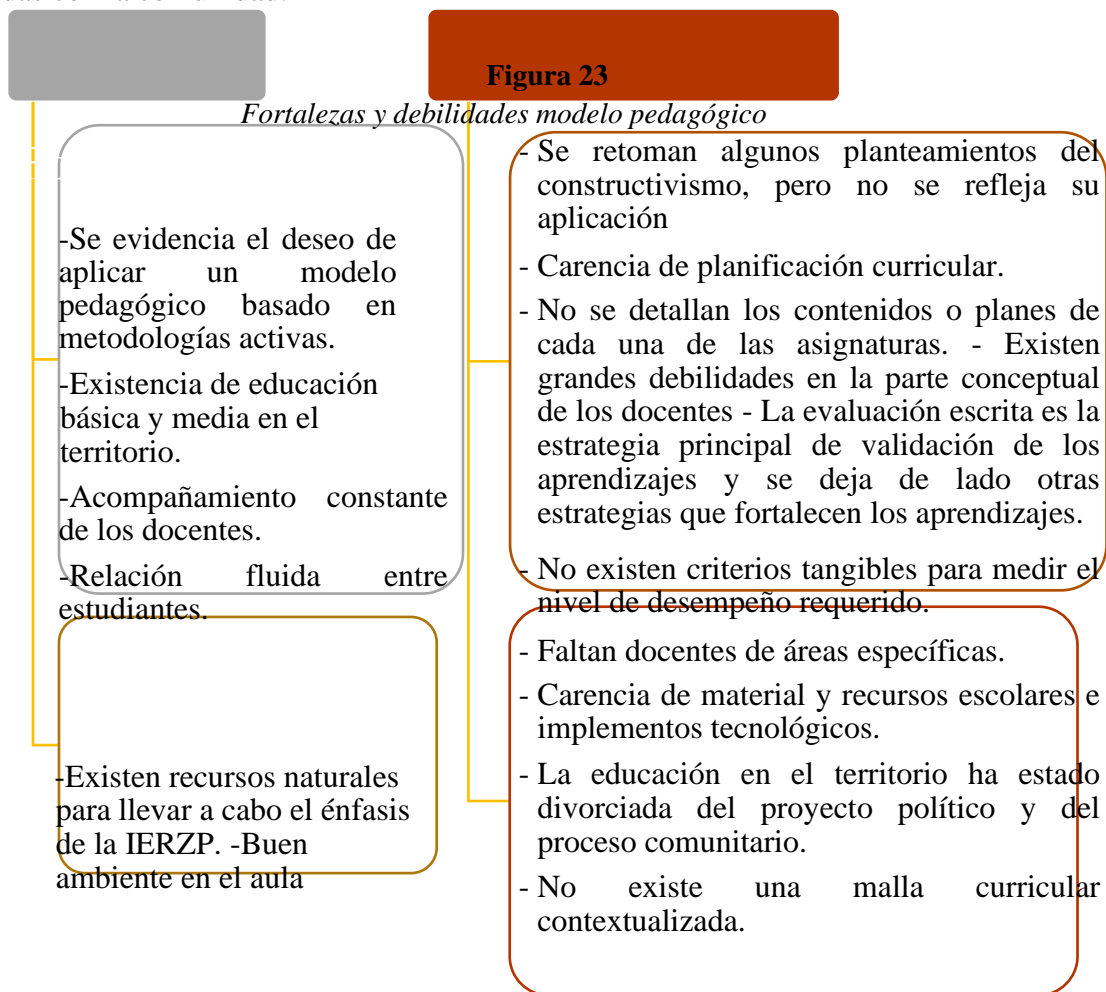
Nota: Elaborado a partir de Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023

Por lo tanto, en el trabajo conjunto con la comunidad se evidencian las profundas falencias del PEI, debido a que no responde al contexto de la comunidad malagueña. Lo anterior se argumenta en las siguientes palabras del líder comunitario Santiago Valencia:

El modelo pedagógico de la IE Rosa Zárate de Peña no corresponde a las lógicas territoriales del Consejo Comunitario de Bahía Málaga y no hubo participación real de la comunidad en la elaboración y construcción del PEI; por lo tanto, ese documento no

recoge el sentir y el pensar de la comunidad de la Plata Bahía Málaga (Comunicación personal, 27 de septiembre de 2023).

En este orden de ideas, se presenta el siguiente esquema como producto clave en esta caracterización, la cual evidencia las fortalezas y debilidades del modelo pedagógico concretadas con la comunidad.



Nota: Elaboración a partir de (Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023)

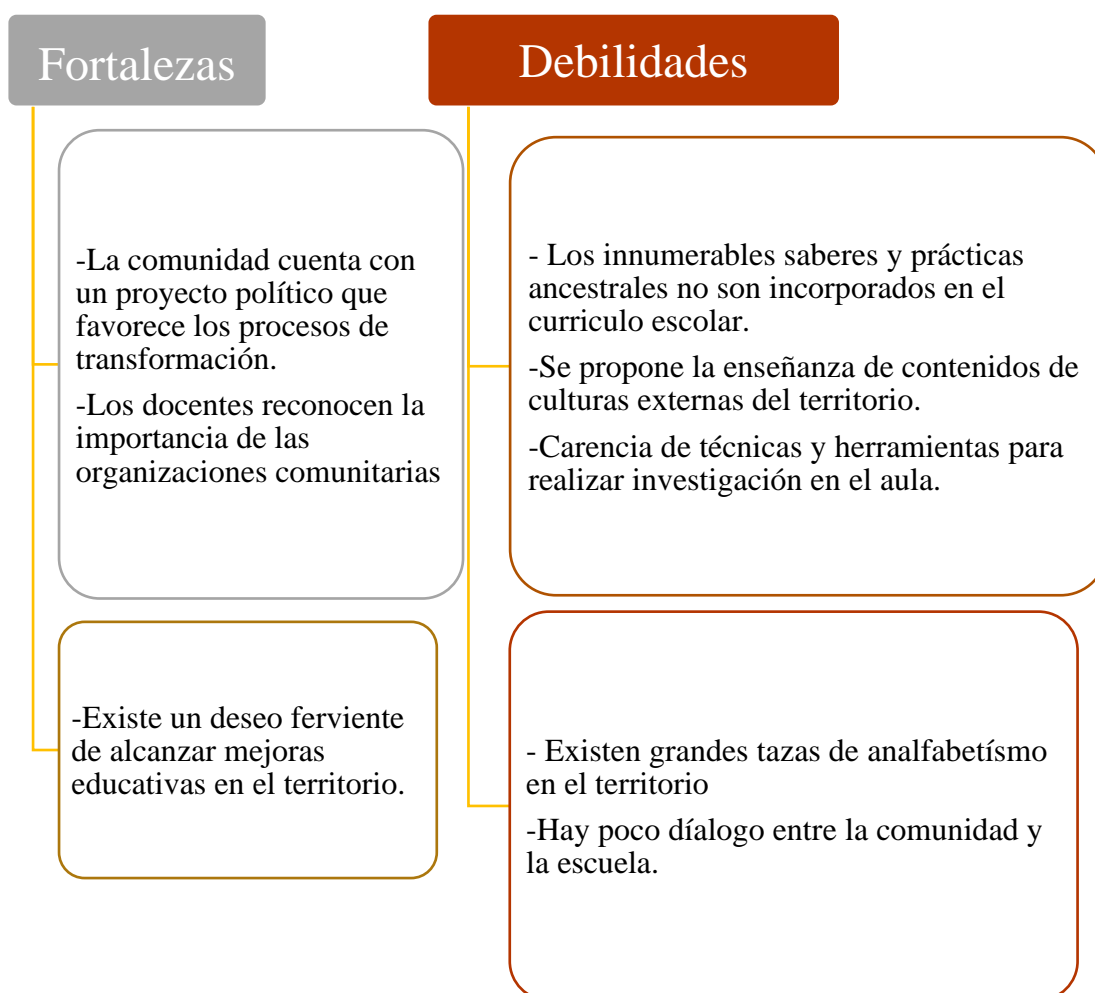
En conclusión, se evidencian en el esquema (17) debilidades y (6) fortalezas, lo que clasifica al componente pedagógico con la alerta alta (color rojo) más alta de todos los aspectos anteriormente mencionados. Esto demuestra concretamente la necesidad urgente de la proyección e implementación del PEC para la comunidad educativa, donde sea posible construir procesos de enseñanza-aprendizaje integrales y contextualizados.

Componente Comunitario

Al realizar el análisis del componente comunitario, se evidencia que dentro del PEI no existe una relación directa entre escuela y comunidad, lo que ha generado una ruptura importante frente al quehacer educativo y la apropiación y defensa del territorio. A continuación, en el siguiente esquema se pueden visibilizar las fortalezas y debilidades de dicho componente.

Figura 24

Fortalezas y debilidades componente comunitario



Nota: Elaboración a partir de (Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023)

Por lo tanto, luego de realizar la valoración propuesta se identifica que este componente está en alerta alta (color rojo), ya que presenta mayor cantidad de debilidades que de fortalezas.

Es por esto que, se requiere priorizar su abordaje para la formulación del PEC (Consejo Comunitario La Plata Bahía Málaga, 2023, p.35)

En conclusión, al cruzar la información obtenida de los cuatro componentes (Fundamentación, administrativo, pedagógico y comunitario) se evidencia que los cuatro componentes se encuentran en alerta alta. A manera de síntesis, la siguiente tabla muestra el diagnóstico para cada uno de los componentes internos del PEI.

Figura 25 Diagnóstico de los componentes del PEI técnica de semáforo

Componente	Nivel de valoración
Fundamentación	Alerta alta
Administrativo	Alerta alta
Pedagógico	Alerta alta
Comunitario	Alerta alta

Nota: Elaboración a partir de (Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023)

A partir de los testimonios, reflexiones y exigencias de la comunidad, el equipo técnico sugiere una serie de recomendaciones para llevar a cabo la implementación del PEC. Con la comunidad en general se evidencia la necesidad de reivindicar la lucha histórica del pueblo negro a partir de la consolidación de la educación propia, donde sea posible una educación contextualizada aportar significativamente a los territorios, a la defensa de la vida y al fortalecimiento de la organización comunitaria. La primera fase se consolida como un elemento de participación política y comunitaria, donde es posible evidenciar con claridad las profundas

falencias de la imposición de modelos educativos para contextos específicos y la exigencia inmediata de articular a la autonomía, la defensa de los territorios, la participación política, entre otros elementos fundamentales.

Propuesta Curricular PEC

Por consiguiente, para esta segunda fase, precedida de la caracterización y diagnóstico del componente pedagógico del modelo educativo actual. Se emprende la tarea de construcción y fundamentación del Proyecto Etnoeducativo Comunitario, a partir de los resultados arrojados por la modalidad de mesas comunitarias por ejes de conocimiento. Se trabajó con base a los resultados sistematizados de la fase anterior relacionados con el árbol de problemas, que para esta ocasión se convertiría en un árbol de objetivos, siendo una versión complementaria a la anterior. En ese sentido, se fijó un objetivo en concreto: “Diseñar el PEC que articule el Código de Régimen Interno de la comunidad del Consejo Comunitario de la comunidad negra de La Plata Bahía Málaga con la institución educativa”. Para ello, se concretaron algunas de las acciones a realizar para conseguir dicho objetivo. Algunas de ellas se presentan como parte fundamental de esta propuesta pedagógica.

Esquema 3. Acciones a realizar para la construcción del PEC.

Figura 26

Acciones a realizar para la construcción del PEC



Nota: Elaboración propia a partir de la síntesis documental. 2024

En este sentido, el primer objetivo presentado para alcanzar dicho propósito es el diseño de un currículo propio, el cual se consolida como un aporte significativo de esta investigación a las discusiones que propone la comunidad. Por ende, para la construcción y desarrollo de este objetivo se partirá de las nociones que se tienen de currículo, como guía para la consolidación del PEC. En primera instancia, se cuenta con la definición ofrecida por el Ministerio de Educación Nacional:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (C.C La Plata Bahía Málaga, 2023).

Sin embargo, obedeciendo a los principios que conlleva una educación propia y contextualizada en el marco de la etnoeducación, el currículo se transforma para responder a necesidades concretas, proyectadas en el naciente PEC. Es por esto por lo que se toma como referencia el Modelo Etnoeducativo Emancipador Champalanca Pedagógica, para comenzar a fundamentar teóricamente el currículo. Ampliando de esta manera una concepción más integral del mismo;

El currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto aparte que tenga una existencia aparte y previa a la existencia humana. Es un cambio, una forma de organización de un conjunto de prácticas humanas. (ASCOBA, 2013, p.111)

Por otra parte, se concibe el currículo de manera étnica como una construcción participativa, que lo lleva a replantearse nociones tales como; el desarrollo humano y el progreso, frutos de la diversidad cultural y la libertad. El compromiso por la vida digna, donde se incluya la igualdad de oportunidades sociales, políticas y económicas, así como una distribución equitativa de los recursos. Por ende, su finalidad es guiada hacia la transformación cultural, creando identidades sólidas mediante el intercambio cultural y la interacción social

(ASCOBA, 2013, p. 112). Es así, como el currículo pasa de ser presentado como un lineamiento institucional que agrupa un conjunto de criterios, a ser una construcción colectiva que responde de manera contextual a los propósitos y objetivos que marca cada comunidad. Una vez, dejando clara la manera en la que se concibe el currículo para esta propuesta pedagógica, se continúa con el diseño curricular en Bahía Málaga, basado en los resultados de las mesas comunitarias, lo que consolida una fuerte estructuración del PEC.

Segunda Fase: Diseño curricular

El diseño curricular es entendido como, un aspecto del currículo que proporciona la metodología, las acciones y el resultado de las fases anteriores, comúnmente dedicadas al diagnóstico. Este, en su generalidad se basa en competencias de aprendizaje con la finalidad de obtener una mayor calidad en los estándares. El resultado, es un documento donde se exponen de manera clara la organización, operación y evaluación del modelo pedagógico. Sin embargo, haciendo énfasis en un currículo propio, que no obedezca a las lógicas mercantiles, descontextualizadas, que impulsan dinámicas como el racismo y la exclusión, se plantea un diseño curricular que no sirva de vehículo a estos formatos de escuela, y que por el contrario permita una educación propia, contextualizada e intercultural.

Por consiguiente, tomando como referencia la fase de diagnóstico, se concluye sobre el diseño curricular de la institución educativa Rosa Zarate de Peña de Bahía Málaga, que: “Al realizar la revisión documental del PEI, se encontró que el plan de estudio de la institución educativa se reduce a la lista de asignaturas para cada curso con su respectiva intensidad horaria” (C.C La Plata Bahía Málaga, 2023, p.29). En consecuencia, la siguiente fase, la cual consistió en consolidar las primeras bases del PEC, desde los enfoques pedagógicos por eje de conocimiento. Para ello, se partió de un consenso con la comunidad en general, por dejar en claro la importancia de incluir los principios fundamentales expresados en el código de régimen interno para la consolidación de este proceso, que se tienen en la comunidad malagueña, discutidos ampliamente en sesiones anteriores y que fueron insumo para los árboles de problemas y objetivos. Pues, es sobre estos principios fueron claves para la estructura del PEC de tal forma, que se retomen para dar sentido al trabajo, reflejando las visiones, ideas, experiencias y sentires del territorio ancestral. Estos son:

Figura 27 Principios fundamentales de la comunidad malagueña



Nota: Elaboración propia a partir del código de régimen interno. 2024

Fundamentos del PEC

Por ende, tomando como referencia los principios fundamentales de la comunidad malagueña, se estructuran los fundamentos del PEC emanados por la comunidad, con el fin de articular el currículo escolar con las dinámicas socioculturales y económicas del territorio para favorecer y asegurar el funcionamiento en la misma vía de desarrollo comunitario y reivindicación de derechos étnicos como comunidad negra (C.C La Plata Bahía Málaga, 2023). En este sentido se muestran a continuación dichos fundamentos.

Figura 28 Fundamentos del PEC

- Costumbres, prácticas, saberes y relacionamiento con el ser y el territorio.



AMBIENTAL

- Educación, manejo y uso sustentable de la naturaleza, garantizando la permanencia en el territorio de las presentes y futuras generaciones

PRODUCTIVO

- Desarrollo de habilidades a partir de una formación integral para dinamizar la economía y la soberanía alimentaria en el territorio.

- Fomentar la investigación articulando el

ETNOINNOVACION

conocimiento ancestral en el manejo de los activos culturales y ambientales del territorio y la biotecnología.

- Ejercer una estrategia donde se exprese la voluntad

POLÍTICO

como pueblo malagueño para el análisis y toma de decisiones conjuntas frente a eventos y situaciones

de nuestro interés. El Consejo y los mandatos primarán como medios definidores en el ejercicio de la toma de decisiones al interior del Territorio Colectivo

Nota: Elaboración propia a partir de la síntesis documental. 2024

En efecto, el PEC malagueño, además de posibilitar el desarrollo de competencias y conocimientos para el mejor desempeño de los egresados con su territorio y comunidad. También contribuye a una formación académica integral o en la inserción al mundo laboral, se integra y aporta a la formación de los niños, niñas y jóvenes en los que se perpetúen y se dinamicen los valores de justicia, solidaridad y no violencia, respeto por las autoridades culturales y la gobernanza local, partícipes de las luchas y reivindicaciones políticas tanto al interior de la comunidad como en instancias regionales, nacionales e internacionales (Consejo Comunitario La Plata Bahía Málaga, 2023, p. 46).

Ejes de conocimiento del PEC

Como resultado de las mesas de trabajo y de las entrevistas semiestructuradas realizadas con sabedores, líderes y autoridades tradicionales de la comunidad, se aprobó la propuesta y validación de los nodos, equivalentes a los ejes de conocimiento sobre los cuales se sustentarán los procesos pedagógicos y formativos de la institución. Estos se construyeron a partir de la descripción de cada uno de los principios fundamentales como comunidad malagueña, definiendo un puente o enlace que los conectará con el currículo escolar. En este caso, el puente será denominado “El ser malagueño” como una apuesta de la comunidad por resaltar la identidad y recoger el sentido y proyección de un proyecto de vida comunitario (CC La Plata-2023).

Figura 29 Ejes de conocimientos del PEC



Nota: Elaboración a partir de (Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023)

Cada eje de conocimiento fue ampliamente discutido y seleccionado con la comunidad, guiado por las experiencias personales y comunitarias, así como por sus actividades económicas, tradicionales y ancestrales. Esta estructura es un reflejo de sus concepciones de

vida, así como de la forma en la que ven y entienden el mundo. Además de convertirse en una apuesta por la conservación y preservación de sus prácticas y saberes ancestrales, pues ellas se ven transversalmente relacionadas en cada principio y por consiguiente en cada eje.

Por otra parte, para dar continuidad a los estándares básicos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional en cuanto las áreas fundamentales acordes con la Ley 115 de 1994. Se realizó un análisis y clasificación de dichas áreas, relacionándolas con los ejes de conocimiento del PEC, quedando de la siguiente forma:

Figura 30 Distribución de áreas por eje de conocimiento

Eje de conocimiento	Núcleos o saberes propios	Áreas optativas/ otros saberes	Áreas obligatorias MEN	Núcleos Transversales	Filtro de identidad
Identidad y salvaguarda cultural	Costumbres prácticas y saberes ancestrales	Bienestar y salud reproductiva	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política	Lectura, escritura y oralidad	Ser Malagueño
	Artes e interculturalidad				
	Música e instrumentos tradicionales				
	Identidad negra				
Comunicación y sociedad	Jerga y expresiones propias		Español, literatura e inglés	Investigación escolar	
	Comunicación alternativa				
Biodiversidad y territorio	Etnogeografía	Contexto normativo ambiental	Ciencias naturales, biología, química, geografía, física		
	Manejo y uso responsable de la naturaleza				
	Conservación de la naturaleza				
Etnomatemática y producción	Soberanía alimentaria		Matemáticas, estadística, economía		
	Economía solidaria				
Liderazgo y formación política	Arraigo cultural y minga		Ciencias políticas, democracia,	Cambio climático y vulnerabilidad	
	Toma de decisiones				
	Legislación comunidades negras		cátedra de paz		
	Bienestar, códigos y valores comunitarios				

Etnoinnovación	Etnoemprendimiento		Tecnología e informática	Formulación de proyectos
	Transformación de productos y adaptación de tecnologías			
Cosmovisión y espiritualidad	Plantas medicinales		Educación religiosa, ética y valores	
	Ritos y rituales			
	Fiestas patronales			
Autonomía y derecho ancestral	Marco normativo de comunidades negras		Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política	
	Historia de la conformación del territorio			
	Visión y planeación territorial			

Nota: Elaboración a partir de (Consejo Comunitario La Plata, Bahía Málaga. 2023)

De esta manera, se consolida la propuesta del PEC, ordenando el plan de estudios vinculado al diseño curricular, respondiendo a esa primera acción, encaminada a la construcción de un PEC acorde con los planteamientos del código de régimen interno de la comunidad malagueña. De la misma forma, permite a esta investigación centrar de manera precisa, la propuesta pedagógica, enmarcándose en los ejes de conocimiento denominados: “Identidad y Salvaguarda Cultural” y “Territorio y Biodiversidad”.

5.2 Propuesta de pedagógica:

Con base en lo anterior, los ejes de conocimiento de Biodiversidad y Territorio e Identidad y Salvaguarda Cultural, integran las áreas de Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política, estudios afrocolombianos, y cátedra de paz, es definido como:

Un ambiente de aprendizaje en el cual el estudiante desarrolla su proceso identitario, reconociéndose como parte de una comunidad y con cimientos fuertes a la

hora de conectar con sus semejantes y con otras culturas, siempre para beneficio de su colectividad. De igual manera, el estudiante haciendo uso de su sentido de pertenencia les apuesta a iniciativas que resignifiquen y salvaguarden los saberes y prácticas tradicionales de la comunidad (C.C La Plata Bahía Málaga, 2023).

Por ende, el área de educación geográfica y específicamente, la enseñanza y aprendizaje del maritorio² quedan enmarcados en este primer eje de conocimiento, relacionándose de manera transversal con los contenidos propuestos para el mismo. De esta manera, se considera fundamental para la investigación y en especial para la propuesta pedagógica, la posibilidad de contribuir en el diseño curricular, concretamente en el área de geografía. Es así como se propone la elaboración e implementación de una serie de unidades didácticas enfocadas para el ciclo de primaria, en la modalidad multigrado, como una primera fase de implementación piloto del nascente PEC. Dichas unidades fueron construidas en el marco de este trabajo de investigación, pero ampliamente retroalimentadas y socializadas por el equipo técnico designado bajo el contrato 198382 para el desarrollo e implantación del PEC, el Consejo Comunitario de la Plata y la docente designada para la Sede de La Plata de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña. Es así, como se logra de manera transversal hacer la primera articulación entre ese filtro propuesto por la comunidad al construir los fundamentos del PEC, que es precisamente el Ser Malagueño donde se ven integrados los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales como el eslabón que debe pasar por cada uno de los núcleos de conocimiento.

Secuencias didácticas

La unidad didáctica está compuesta por seis sesiones de clase, dirigidas a un curso multigrado compuesto por los grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5°. De modo que, la primera sesión está guiada hacia la exploración de saberes. La segunda hace énfasis en la explicación teórica de los contenidos y la tercera se enfoca en ser una sesión práctica y de aplicación. Cada unidad está diseñada en un orden consecutivo para lograr trazabilidad en los contenidos académicos y las habilidades.

² Espacio que rebasa la noción de islas y archipiélagos, y que se extiende a la conexión entre la costa y el continente. (Ortegón, 2022)

Por ende, cada sesión contará con los componentes que darán la guía para su desarrollo, estos fueron organizados de la siguiente forma:

- **Horcones** (núcleos de saber propio): Hace referencia al núcleo base para la construcción de la clase, en este caso hace referencia al núcleo de conocimiento Biodiversidad y Territorio.
- **Marea viva** (Objetivo): Se refiere al objetivo o punto máximo que se quiere conseguir con cada sesión de clase.
- **Preguntas Problematicadoras**: Constituyen un ordenador del saber que los estudiantes, padres de familia, docentes y demás actores sociales involucrados van ir respondiendo a medida que se construya el conocimiento propio.
- **Estuarios** (Logros): Entendido como las metas de comprensión u objetivos específicos, que conllevan a una reflexión sobre lo aprendido y lo enseñado.
- **Señal de estuario** (indicador de logro): Se refiere a las señales que indican el grado o avance de aprendizaje que cada estudiante ha conseguido para llegar al logro propuesto. Como los estuarios, son elementos de confluencia donde se mide el encuentro entre las metas alcanzadas y el entorno.
- **Ruta de navegación**: Hace referencia, a manera de propuesta, a la metodología en la que se llevará a cabo cada sesión de clase, mostrando los momentos y pasos a seguir.

Esta se encuentra organizada de la siguiente forma:

- Actividad Rompehielos
- Exploración de saberes previos
- Explicación
- Actividad práctica
- Conversa
- Reflexión final
- **Cantos de la marea** (Elementos de evaluación): En cuanto a los criterios de evaluación, y con el fin de contextualizarlos, se le denominará tanteo y tiene que ver con evaluar la participación activa y colaborativa del estudiante, la apropiación de los conocimientos por medio de distintas habilidades, ya sean artísticas, orales o escritas. Pues creemos necesario empezar a concebir la evaluación desde una escala más valorativa que retroalimente significativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes.

- **Caminos del manglar** (Competencias): Representa el crecimiento continuo del aprendizaje, como las raíces del manglar que se expanden buscando sustento. En este caso los caminos del manglar, tienen que ver con los conocimientos que logren alcanzar las y los estudiantes frente a su territorio colectivo, en torno a la apropiación y preservación de saberes ancestrales, prácticas tradicionales y el tejido comunitario.

De esta manera, el diseño de las clases está pensado en función de construir sesiones colaborativas con las y los estudiantes, pues al ser un aula multigrado es necesario construir estrategias que garanticen un aprendizaje adecuado. Para ello, como se verá reflejado en el desarrollo de estas, cada ítem está pensado en función de los grados reunidos en cada unidad, por ejemplo, los grados primero, segundo y tercero se complementan en sus procesos cognitivos. Así mismo, cada ítem se presenta a manera de propuesta ante la comunidad, encontrándose aún en revisión el nombre de cada aspecto para su aprobación. Es imperativo para este trabajo de investigación, consultar la unidad didáctica 1 de manera completa, pues allí se encuentra detallado punto por punto cada uno de los componentes, actividades y contenidos propuestos, que sustentan la propuesta pedagógica. Para consultar la unidad, consultar el vínculo de la carpeta de anexos.

Unidad didáctica 1:

<https://drive.google.com/drive/folders/1vrH47sCII3coPCoRyKyY1Bokm3XriRD?usp=sharing>





Pipilongo

Sistematización y análisis



Pipilongo: Es una planta de poder con un gran número de usos y significados culturales. El pipilongo se caracteriza por su fuerte sabor, similar al picante, el cual al ser saboreado genera una sensación que estremece todo el cuerpo. También es utilizada en rituales espirituales para proteger y curar a las personas de los males físicos y espirituales, así como para generar conexiones profundas con la naturaleza. En este capítulo, llamado ***pipilongo***, se encuentra la implementación y sistematización de la práctica pedagógica realizada por las autoras. Se le dió este nombre, porque se considera que las particulares de esta planta, al ser de un sabor fuerte y al contener un místico simbolismo tan complejo, se relaciona directamente con lo que fue este caminar pedagógico por la educación rural.

Actores sociales



Saul Valencia



Soledad



Miller



“Mi obvela la ñata se dedica a pianguar y a pescar y es del Consejo Comunitario”
- Dilan

“Juan Carlos se dedica al turismo y a motorista”
- Manuel





VI. SISTEMATIZACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS

6.1 Unidad didáctica 1: Reconozco mi entorno natural, ancestral y colectivo.

Sesión I: Actores sociales

Objetivo: Reconocer los principales elementos que conforman mi territorio ancestral colectivo; actores sociales, dinámicas productivas, tipos de viviendas y la conformación de mi familia.

La primera sesión, fue realizada en la sede del Consejo Comunitario en la vereda la Plata, en medio de un día bastante lluvioso, por lo tanto, la dinámica que se planteó en un principio tuvo que ser modificada, para ser realizada dentro del aula de clase. Los niños acudieron a la cita acordada unos días antes entre los maestros, padres de familia y las practicantes. Como fue la primera sesión, se realizó la siguiente *actividad rompehielos* para presentarse. Cada estudiante debía decir su nombre y mencionar su comida favorita, algunas de las respuestas fueron:

Figura 31
¿Cuál es tu comida favorita?



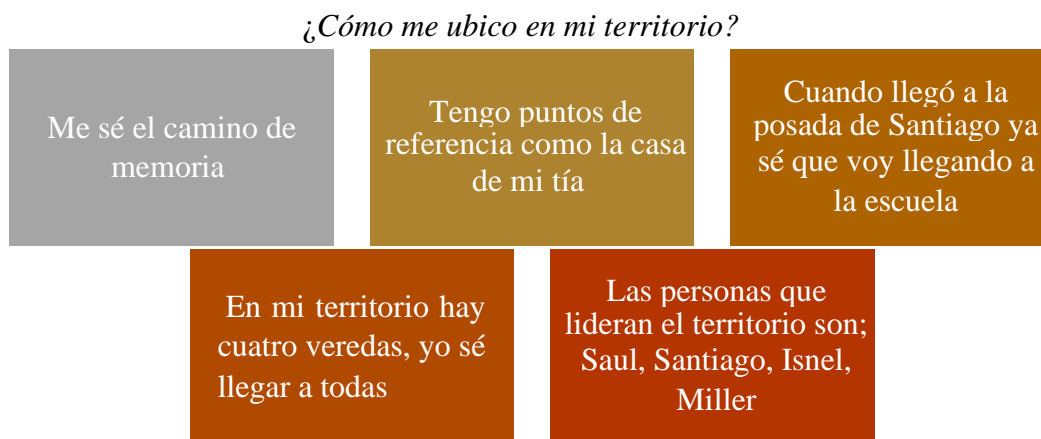
Nota: Elaboración propia con base en los resultados de implementación. 2024

Esta dinámica permitió empezar a reconocer en un primer momento, los *saberes previos* de cada estudiante en relación con la riqueza natural, cultural y gastronómica de la

región. Planteando así, una educación cuyos contenidos esenciales se relacionen estrechamente con el proyecto cultural de la comunidad, que no solo apela a los ancestros para restituir prácticas productivas, culinarias o artísticas, sino que busca en la voz de la narrativa propia los vestigios de una concepción política del territorio. Pues, un factor clave que se tuvo en cuenta desde los planteamientos principales del PEC fue la tradición y el saber oral. El reconocimiento de este fue fundamental para llevar a cabo cada una de las sesiones, pues siempre se tuvieron en cuenta actividades que permitieran el diálogo y la palabra como una forma de apelar al conocimiento y trasmisión oral.

Para el siguiente momento, se trata de *explorar los saberes previos* de los estudiantes respecto al tema del día. ¿Cómo me ubico en mi territorio?, ¿Qué hago para no perderme en mi territorio?, ¿Cómo llego a mi casa? ¿Quiénes son las personas que lideran el territorio? ¿A que se dedican? ¿Tengo algún familiar cercano? Frente a las preguntas planteadas los estudiantes mencionan que:

Figura 32



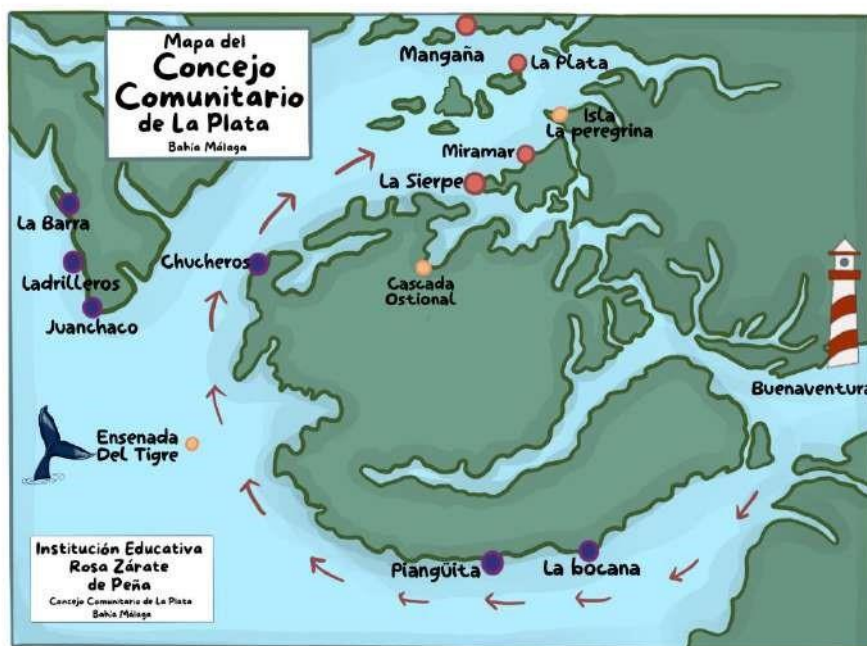
Nota: Elaboración propia con base en los resultados de implementación. 2024

Esta actividad permitió, que los estudiantes establecieran una conexión directa entre algunos elementos de su territorio con los actores sociales que allí se pueden encontrar, pues muchos de los puntos de referencia con los que se ubicaban hacían mención de una persona que se dedicaba a alguna labor en específico como la pesca o la piangua, así mismo, conectaron lugares importantes con personas líderes, como fue el caso de la casa de “La ñata” o la posada de Santiago Valencia, ambos dedicados a liderar el territorio, además de su labor desempeñando prácticas tradicionales.

Posteriormente, para la fase de *explicación*, se abordaron las nociones de territorio colectivo, explicando de manera sencilla el cómo se constituyó la figura de territorio colectivo, por medio de la labor de mayoras y mayores a partir de la ley 70. Mencionando, la conformación del Consejo Comunitario, sus veredas y actividades productivas realizadas en cada una. Para esta parte se hizo uso del mapa ilustrado del Consejo Comunitario, por medio del cual se puntualizan algunas nociones de ubicación, límites y lugares importantes. En seguida, utilizando las hojas de vida de algunos actores sociales, elaboradas previamente, se trata de concretar este tema, relacionándolo con las dinámicas que se viven diariamente en medio del territorio.

Figura 33

Mapa ilustrado del concejo comunitario



Nota: Mapa ilustrado del concejo comunitario de La Plata utilizado en las secuencias didácticas

Explicando así, las funciones de cada uno de los personajes que allí se encontraban, quiénes eran, cuáles eran sus familias, si existía alguna conexión entre ellos, y la importancia que tienen dentro de la organización comunitaria. De manera ansiosa, muchos de los estudiantes intervinieron en la explicación para dejar claridades en cuanto a estas personas, añadían que, los actores sociales no solo tenían una función si no que se dedicaban a varias cosas al tiempo, lo que da cuenta de la pluriactividad de los actores en el territorio.

Por ejemplo “la ñata” no solo recolecta piangua, sino que también desempeña otras funciones como el cocinar, o “asistir a reuniones importantes”. Por último, se puntualizó en las actividades productivas del territorio, asociando la función que tienen algunos líderes respecto al cuidado medio ambiental de la zona, pues desde las prácticas tradicionales que se desempeñan allí, se mantienen unas márgenes de cuidado y respeto con la naturaleza que son aplicadas en sus labores diarias. Entendiendo con esto, la importancia que tiene el medio natural para el territorio, pues la concepción de naturaleza es representada como un fenómeno vivo, el cual conserva propiedades mágico-religiosas, que dan vida a unos conocimientos ancestrales específicos. Los cuales hacen parte fundamental de su identidad étnica, como lo menciona otro de los estudiantes; “mi tío antes era cazador en el monte, también pescaba y sabía mucho, por eso ahora es guardabosques en “La Sierpe”, afirmando así la conexión directa entre los saberes ancestrales con el uso y manejo del territorio.

Por consiguiente, para la *actividad práctica* se hizo entrega de fichas blancas donde cada estudiante debía representar un actor social, en esta se debía especificar el nombre del mismo, así como su ocupación. Posteriormente, se hizo entrega de materiales pertinentes para llevar a cabo la sesión de grabado análogo, pues en esta pieza los estudiantes representaban gráficamente el actor social que habían escogido para posteriormente plasmarlo en la ficha bibliográfica. La actividad se tornó bastante amena pues no se impuso un orden o una regla para realizar las piezas si no que se apeló a un proceso autónomo donde los mismos estudiantes construían la noción de actor social y lo representaron desde la visión del ser niño. Pues la lectura que tienen los niños acerca de los procesos organizativos de la comunidad es diferente a la de los adultos.

Como se pudo notar en la sesión, las y los estudiantes tenían absolutamente claro el papel que desempeñaba cada uno de los personajes que escogieron, factor que se hizo notar al momento de hacer las piezas. Muchos de ellos no sabían a quién escoger, pues afirmaban que en la comunidad había muchas personas que se dedicaban a estas labores, pues siempre los veían en “reuniones importantes”, así que optaron por escoger a las personas más cercanas.

Algunas de las respuestas se muestran en el siguiente esquema

Esquema 4. Actores sociales del territorio.

figura 34 Actores sociales del territorio



Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

A manera de cierre, se abrió el espacio denominado como “*conversa*”, precisamente para dialogar con las y los estudiantes a partir de las siguientes preguntas orientadoras. Estas estuvieron enfocadas de la siguiente forma; ¿En mi casa hay actores sociales?, ¿Soy un actor social?, ¿Cuál es mi rol en el territorio colectivo?, ¿Qué hace de Málaga un territorio colectivo? Las y los estudiantes, nombraron varios actores sociales, los más representativos que tenían cerca a sus casas, y con ellos asociaban labores de cuidado en la organización comunitaria. Varias intervenciones estuvieron guiadas hacia la visión que tienen como niños de aquellas figuras de autoridad, pues mencionaron en repetidas ocasiones que estos adultos tendían a ser “regañones”, sin embargo, la conversación permitió que se lograra reconocer el papel de los actores sociales dentro del territorio, y entendían que sin aquellos líderes la comunidad no funciona igual, pues si en sus casas tenían algún problema sabían que podían acudir a estas personas.

Para terminar, sentados en un círculo en piso del salón, se dialogó con los estudiantes sobre la importancia de fortalecer el tejido social comunitario, visibilizando la importancia que tienen las infancias en los procesos organizativos, pues en algún momento ellos se convertirán en esos actores sociales que anteriormente habían descrito. Muchos de ellos, si estaban entusiasmados con esta idea, pues algunos son hijos de líderes en la comunidad por lo que ven este camino como un futuro cercano. Algunos otros recordaban las palabras de la “La Ñata” cuando les decía lo importante que es compartir el conocimiento tradicional y mantenerlo vivo, pues iban a ser los niños el futuro del territorio y quienes iban a tener la tarea de preservar los conocimientos.

Por ende, y apelando a los principios de la educación propia, la necesidad de reunir a diferentes generaciones responde precisamente a ese propósito que busca fortalecer en las generaciones más jóvenes el sentido de pertenencia por la comunidad. Reafirmando así, el vínculo intergeneracional como una apuesta colectiva que permite la participación de toda la comunidad en los procesos educativos de la escuela. Es así, como se articula una pedagogía crítica, en la cual, es más significativo desarrollar procesos educativos que respondan a la transformación, donde nace también la pretensión de construir una educación contextualizada y crítica para la vida.

El archipiélago

Megusta la lluvia
Agua para bañar y tomar



Carlos Manuel Hinojosa



Carlos Manuel Hinojosa

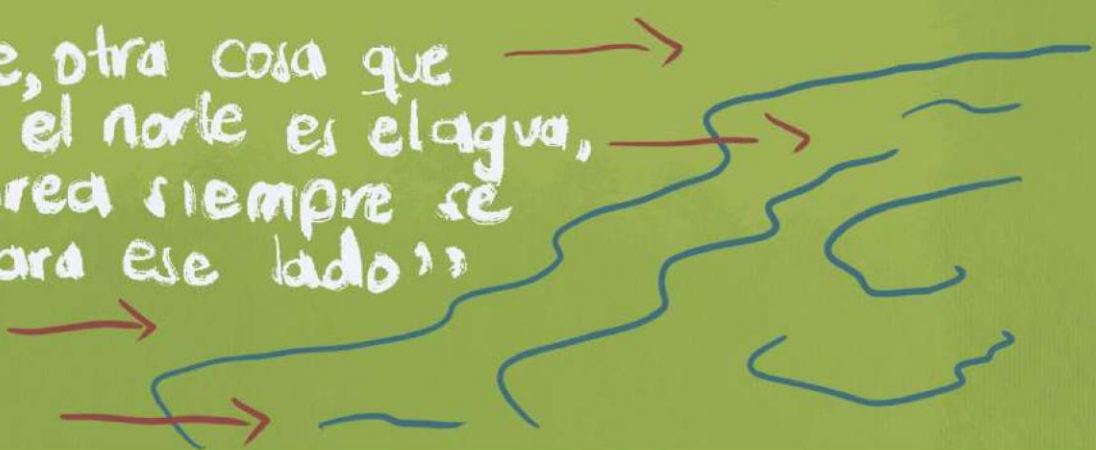
Yo estoy pescando en la punta de la platíca

Septiembre, 2024.

A hand-drawn illustration of a yellow boat on blue water. A person is sitting in the boat, holding a fishing line. The drawing is simple and colorful.



el Profe, otra cosa que va hacia el norte es el agua, la marea siempre se corre para ese lado



Sesión II: El archipiélago

Objetivo: Comprender cómo mi territorio ancestral y colectivo se encuentra ubicado en un archipiélago con características físicas y climáticas específicas que definen sus prácticas ancestrales.

Para comenzar, la segunda sesión estuvo acompañada en un primer momento de la *actividad rompehielos* titulada “El dios de los elementos”. Las y los estudiantes se organizaron en mesa redonda para poder explicar la dinámica. La profesora pasa la pelota, empieza a rotar por todo el grupo cuando la pelota para, por orden de dios, él va a mencionar un elemento, puede ser: “Aire, agua o tierra”. Luego de ello, con base en el elemento escogido, el estudiante mencionaba un animal, ya fuera terrestre, acuático o aéreo. Algunas de las respuestas fueron:

Figura 35 *Identificación de fauna*



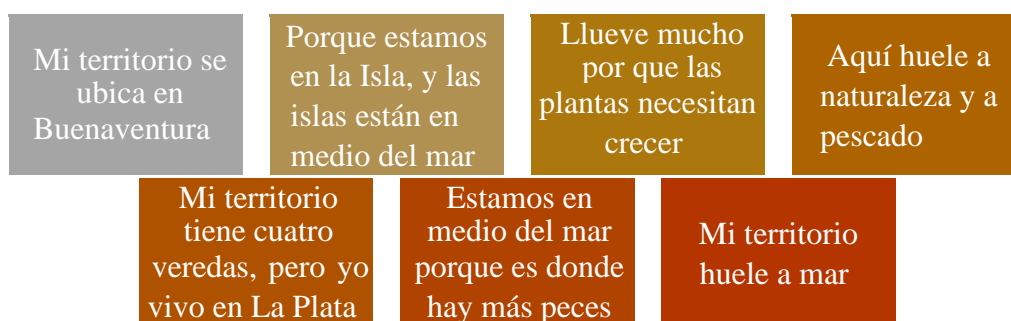
Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Este ejercicio permitió que tanto los estudiantes como las docentes, reconocieran el alto grado de conocimiento que tienen los y las niñas sobre los animales que los rodean en su día a día. Pues todas las respuestas eran diferentes, la dinámica duró alrededor de 10 minutos, y aun así se continuaba nombrando animales de todo tipo, además mencionan características propias de

cada uno, inclusive asociándolo con su uso comestible y en algunos casos la preparación en la cocina tradicional.

Para la siguiente fase, se *exploraron los saberes* previos con algunas preguntas orientadoras: ¿Por qué estamos ubicados en medio del mar? ¿Dónde está ubicado mi territorio? ¿Cuántas veredas hay en mi territorio? ¿Por qué llueve tanto aquí? ¿A qué huele mi territorio?

Figura 36 ¿Cómo me ubico en el territorio?



Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

El evocar los *conocimientos previos* permitió que los estudiantes lograran identificar la diversidad que existe en su territorio, al nombrar los animales por medio de los elementos, pero también el concebir que viven en medio del mar rodeados de unas características físicas específicas que permiten el desarrollo de la vida como la conocen. En ese sentido, la geografía particularmente, cuando es llevada de esta forma al aula, contribuye al posicionamiento del estudiante como un ser social que se relaciona con el espacio de diferentes maneras, entender que no son ajenos al lugar donde viven y donde nacieron, es una concepción que aprenden prácticamente desde su nacimiento, pero que no es claramente reconocida, pues es una noción que se debe aterrizar en el aula de clase.

En el momento que se entiende de manera general la lectura del espacio, se compara con otros territorios y zonas del país, donde se muestran las diferencias que existen entre unos lugares y otros. Por otra parte, la actividad permitió dar cuenta que aún no identificaban de manera concreta el lugar donde estaba situado el archipiélago, o porque llovía tanto en la zona, logrando con ello que la explicación posterior tuviera más sentido. En seguida, y por medio del

mapa ilustrado del Pacífico Colombiano (Ilustración 3.), se explicó a los estudiantes en dónde se encontraba ubicado el archipiélago, profundizando en sus características.

Figura 37
Mapa ilustrado del Pacífico colombiano



Nota: Ilustración del mapa del pacifico colombiano, utilizado en las secuencias didácticas

Por lo tanto, se procedió a dar una breve contextualización, que permitiera comprender mejor las características geográficas del Pacífico, para poder dar paso al tema específico, así los estudiantes conocieron cómo estaba formado el mundo antes, cómo se formaron las cordilleras, como están compuestos los vientos, cómo llegaron algunos pueblos hasta la costa pacífica y algunas nociones generales de lo que significa la inmensidad del Océano. Con esta *explicación* previa, se dio paso a conversar sobre la diversidad de la zona donde se encuentra su casa, el cómo se conforma un archipiélago, qué características puede tener, algunas generalidades sobre el clima, y unido a esto las condiciones que permiten el desarrollo de sus vidas en medio de la selva húmeda tropical. Esto permitió que los estudiantes reconocieran que su territorio colectivo se encuentra ubicado dentro de un Pacífico cultural y naturalmente diverso.

Por consiguiente, se propone un *ejercicio práctico para* trabajar el tema ubicación geográfica, enfocado al reconocimiento de los puntos cardinales por medio del cuerpo. En un diálogo abierto con estudiantes, expresaron de qué manera se ubican dentro de su territorio, trayendo nociones vistas en la sesión anterior. Algunos tenían puntos de referencia, como casas de personas importantes o de familiares, luego se preguntó: ¿Para ustedes en dónde queda arriba y para dónde queda abajo? Uno de los estudiantes señala con el dedo hacía la punta de isla a donde sube la marea, y agrega “Pues para allá es arriba, no ven que es para donde sube el agua, cuando hay puja el agua sube bien alto hasta allá”. El resto de los estudiantes afirmaron con la cabeza apoyando la idea de su compañero y agregando: “Pues claro, yo iba a decir lo mismo”. Esta respuesta causo curiosidad por lo que generó reflexiones significativas para nosotras, otro estudiante responde “eso lo aprende uno cuando va a pescar, o eso es lo que dice mi papá cuando lo acompaño”.

Lo anterior, afirma las intencionalidades de la educación contextualizada basada en los conocimientos propios. Se toma de base una práctica tradicional como la pesca donde la comunidad aprende nociones geográficas básicas como la ubicación, o lectura de las mareas desde temprana edad, como una forma de conocimiento científico. Para ser llevado posteriormente al aula, en un ejercicio de enseñanza aprendizaje, pero también de reivindicación y afirmación de los saberes ancestrales.

En seguida se retoma la actividad con la pregunta; ¿Por dónde sale el sol?, los estudiantes responden unánimemente: “Por la Peregrina” y ¿Por dónde se esconde el sol?

Respondían: “por detrás de la isla”. Este ejercicio permitió que fuera más sencillo ubicar el cuerpo en el espacio para tener claros los puntos cardinales. Después, se trazó en el suelo un plano con cuatro puntos, los estudiantes ubicaron cada punto cardinal y por medio de la dinámica “el tío Lucas dice” corrían todos en conjunto a los respectivos cuadrantes. Al principio fue un ejercicio complicado, pero pasados unos minutos lograron tener claridad sobre la ubicación, se paraban, extendían los brazos, direccionando su mano derecha hacia el oriente y decían: - al frente, atrás, adelante para referirse a los puntos cardinales. Posteriormente, organizados nuevamente en las sillas, se procede a hacer el ejercicio escrito y creativo, donde cada uno señala lugares del territorio que estuvieran ubicados en los respectivos cuadrantes. La mayoría hizo énfasis en el tema de las mareas, y a partir de ellos ubicaron el resto de lugares. Es así, como los estudiantes no sólo señalaron lugares específicos si no que lo relacionaron con ubicaciones donde se desarrollaba alguna práctica o saber ancestral. En el siguiente esquema se pueden ver algunas de las respuestas.

Figura 38

Ubicación de lugares en el territorio

	<p>Norte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mangaña • El Naidizal • Isla el encanto • La marea
	<p>Sur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Isla Cocalito • Saca Peña • La Armada
	<p>Oriente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Peregrina • Punta Mala • Isla Willinton
	<p>Occidente</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Quincha • El Cuartel • El Naidizal

Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

En un segundo momento, para profundizar en la categoría de factores climáticos, cada estudiante se dibujó haciendo una actividad que le gustaba mucho, enfatizando en las condiciones climáticas que pudieran asociar a ese momento. Este ejercicio permitió que los estudiantes identificaran prácticas tradicionales y actividades cotidianas como el jugar en la playa, montar a canaleta ³ y lo conectaban directamente con particularidades físicas del territorio, varios de ellos se dibujaron jugando bajo la lluvia, porque es el escenario más común en el que se ven inmersos. Otros se dibujaban pescando en la noche, cuando no hay casi luz pues es todo un reto hacerlo. Así mismo se dibujaban en un clima más soleado anhelando las temporadas de menos lluvias.

En ese sentido, el ejercicio se tornó emotivo, pues muchos mencionan lo felices que eran en el lugar donde vivían, algunos no concebían la idea de vivir en un lugar donde no hubiera

³ Remo de pala muy ancha, generalmente postiza y ovalada, con el cual se boga sin escálammo ni chumacera, y sirve al mismo tiempo para gobernar las canoas. Es decir que montar a canaleta equivale a navegar en una balsa de madera impulsado por el uso manual de un canaleta.

naturaleza, y más allá donde no se respetara, destruyera o maltrata. Por ende, como lo plantean los principios de la educación propia; el territorio ancestral es el origen de todo, es un espacio de apropiación cultural por donde han transitado la vida de las comunidades y sin el que no habría sido posible su existencia. Como lo afirman Torres y Gonzáles (2013) la educación propia aprende, respeta y resignifica los territorios.

Para finalizar, en la *conversa*, se retomó la historia de vida del mayor José Lucas Mosquera, contando de una manera narrativa los primeros años de su vida y la llegada al territorio, después uno a uno los estudiantes fueron completando con datos que sabían de la historia del mayor, y su actual dedicación. Mencionaron lo importante que era para el territorio, como también los escenarios en los que se encontraba. Afirmaban; “él está en todo, maneja la lancha, cura males, y a veces sale a pescar, pero también nos regaña, él dice que es importante cuidar las cosas, las plantas, y el mar porque es el que nos da de comer”. Se habló sobre la importancia que tiene el cuidado de la naturaleza, las consecuencias externas del territorio producto del cambio climático, como la temperatura del océano, que han deteriorado la salud planetaria y su papel como cuidadores y futuros líderes.

A manera de conclusión, esta sesión permitió entender que, a partir de factores claves como la cosmovisión de la naturaleza y la visión del territorio, las comunidades negras del Pacífico dan vida a unos conocimientos ancestrales, los cuales hacen parte fundamental de su identidad étnica. En este sentido, es posible afirmar que, en esta relación entre conocimientos ancestrales, naturaleza y territorio se encuentran profundas convicciones y acciones políticas de la comunidad, tanto para defender su territorio, como para preservar sus conocimientos ancestrales. Algo que se ve sumamente marcado en la organización comunitaria, pues los actores sociales, son los mismos cuidadores, sabedores y guías de la comunidad.

Sesión III: Flora y Fauna

- **Tope (Objetivo):** Identificar la flora y fauna presente en el archipiélago, esenciales para el sostenimiento ecosistémico del territorio colectivo.

Nuevamente nos embarcamos para retomar el proceso de práctica pedagógica, sentíamos como siempre una enorme emoción por volver a ver a aquellos estudiantes que nos habían regalado días llenos de alegrías y nuevas experiencias, donde a cada paso de este caminar nosotras éramos las que cada vez aprendíamos un poco más. El día estaba cubierto por un espeso aguacero, de esos que solo se ven en el Pacífico. Llegando nos encontramos a Alexis, un niño de la comunidad quién con su carisma nos hizo sentir en casa. Le pedimos el favor de que nos acompañara a caminar la vereda en busca de los demás estudiantes, él con mucha energía y amabilidad nos acompañó casa por casa en busca de sus amigos y compañeros. Luego del paso de una media hora los estudiantes llegaron a la sede del Consejo Comunitario, donde habitualmente se desarrollan las clases. Aquel martes todas y todos ingresamos al salón, organizamos las sillas alrededor de una mesa de madera grande. Los niños siempre se encuentran en disposición de colaborar y organizar para dar inicio a la sesión.

En esta ocasión se quiso abordar la flora y la fauna del territorio, por lo que se definió el siguiente tope: **“Identificar la flora y fauna presente en el archipiélago, esenciales para el sostenimiento ecosistémico del territorio colectivo”**. Para dar inicio, comenzamos con la siguiente actividad rompehielos: titulada “El naufragio del barco”. Posteriormente, nos organizamos nuevamente en mesa redonda para poder jugar la pianguita de la palabra, el cual consiste en un Tingo, tingo, tango y quien tenga la pianguita tejida en la mano podrá responder algunas de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué especies marinas y terrestres conozco? Con esta primera pregunta, se pudo evidenciar que las y los estudiantes tienen un amplio conocimiento frente a las distintas especies que se encuentran en su territorio, cuando mencionan que en este se encontraban animales como: “el zorro perro, la guagua, la tortuga, la ballena, los delfines, peces como el pargo rojo, la lisa, la sierra, entre otros. Adicionalmente, también mencionaban algunas aves como la garza tigre, el tucán de pico amarillo, el pájaro carpintero, garza negra, entre otras. Al seguir ahondando en esta conversación inicial, pudimos evidenciar que los estudiantes entendían la diferencia entre lo que es la fauna y la flora que conforman su territorio colectivo, puesto que no eran elementos lejanos o desdibujados, sino componentes fundamentales en su desarrollo individual y colectivo.

Continuamos esta parte inicial con preguntas como: ¿Cuáles son algunos de los lugares dónde me he encontrado con esas especies? Las respuestas de los estudiantes fueron mediadas a través del mapa ilustrado de Bahía Málaga, pues mientras indicaban que encontraban estas

especies en lugares como: las cascadas de La Sierpe, las caletas entendidas como lugares ocultos tipo “cuevas”, así como lugares específicos de la vereda o la selva tropical a la que ellos denominan “el monte”. A su paso, iban indicando algunas nociones de ubicación inicial de estas especies en el mapa. En este sentido, fue posible reflexionar una vez más en torno a las impresionantes habilidades de ubicación y reconocimiento de su territorio que poseen los estudiantes, pues esto se relaciona cuando le preguntamos al profesor Absalón: ¿Cómo hacen para ubicarse tan ágilmente en el territorio? A lo que él respondía: “Esto es algo que nace con nosotros, porque el cuerpo es como nuestra brújula” (Comunicación personal, Molano, 2024).

A partir de esto, pudimos comprender que la enseñanza de la geografía siempre va mucho más allá de lo que uno imagina, pues no tiene que ver únicamente con conocimientos específicos y estructuras inamovibles, sino que precisamente esto tiene que ver con un abordaje de la enseñanza de la geografía desde las epistemologías del sur, la cual se pueda construir a partir de un diálogo de saberes, validando las voces y conocimientos de aquellos que viven y conocen la geografía en su vida cotidiana. Particularmente, la geografía es una disciplina que al llevarse al aula contribuye al posicionamiento del estudiante como un ser social que se relaciona con el espacio en diferentes escalas y de diferentes maneras.

Esto fortalece en cierta medida su conciencia como ser que no solo vive en el mundo, sino que constantemente lo crea y lo recrea (Monsalve, 2020). La pregunta con la que se finalizó este primer ejercicio fue la siguiente: ¿Cómo puedo contribuir al cuidado de estas especies? A lo que los estudiantes respondieron: “por los monitoreos a las tortugas para que no se las coman los parásitos”, “cuando no votamos basuras al mar”, “cuando cuido los manglares”. Es importante mencionar que, los niños de la comunidad son actores activos en el monitoreo de las tortugas, ya que en algunos casos ellos son quienes las rescatan y participan activamente de la actividad.

Figura 39 *Tortuga carey*



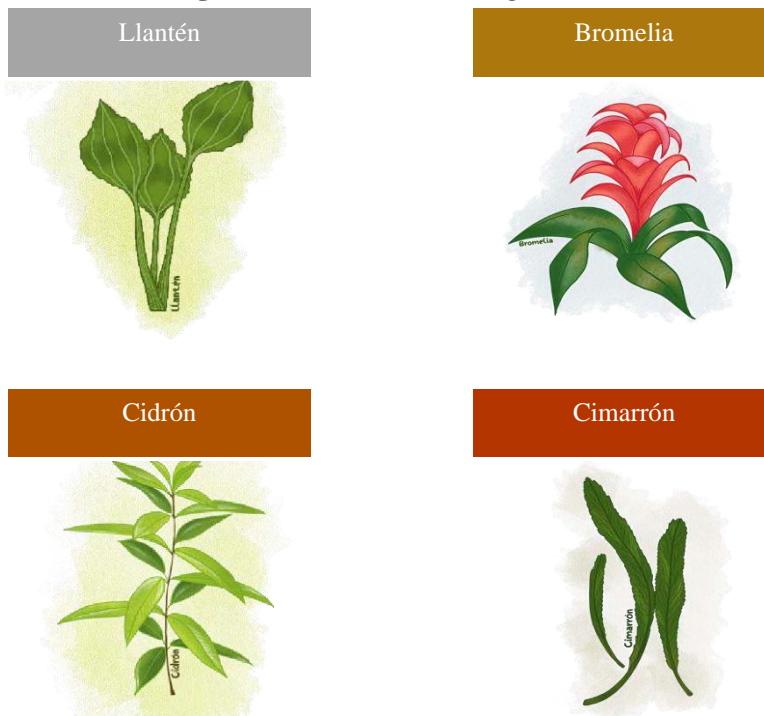
Nota: Fotografía de una tortuga carey tomada en medio de un avistamiento de ballenas

En este sentido, para adentrarnos en el tema, se mencionó cómo está compuesta la flora y fauna del país. Después, se dio una definición básica de la flora, *explicando* cómo puede haber especies propias del territorio o traídas por los seres humanos. Enseguida se habló sobre los tipos de flora (ornamental, medicinal, industrial, alimenticia). En este caso, los estudiantes mencionaron algunas de estos tipos de flora, sobre todo aquella que tiene que ver con lo medicinal y lo alimentario, como el cilantro macho y el cilantro hembra, los cuales sirven para la sazonería o para los dolores de cabeza, así como el acetaminofén que sirve para los dolores, la albahaca que también sirve para aromáticas medicinales y para cocinar. También se mencionaron los manglares como un elemento de la flora fundamental para el sostenimiento de la vida en el territorio. Posteriormente, se habló de las características propias de la flora en la región, y del porqué su localización hace que se tenga unas condiciones específicas relacionadas con la naturaleza propia del ecosistema. Profundizando en la gran biodiversidad que contiene el territorio malagueño y porqué es tan necesario el cuidado del archipiélago.

Posteriormente, se habló de algunas especies en específico como lo son el mangle rojo, el negro, el blanco y el piñuelo a partir de características que se definieron en conjunto con los estudiantes para identificarlos. También, se retomaron otras especies como la palmera, la

bromelia, el llantén, el fresco, el cidrón, el cimarrón y la caoba de hoja, allí de forma participativa pudimos ir indagando en donde se encuentran estas especies en la zona.

Figura 40 *Herbario malagueño*



Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Pues los estudiantes reconocían con facilidad aquellos lugares donde se encontraban estas especies, debido a que conviven constantemente con las mismas. En ese momento, donde las temáticas abordadas anteriormente toman aún más sentido, pues se pudieron retomar elementos de las condiciones climáticas del territorio, como la pluviosidad, humedad, ubicación con respecto a las cordilleras y el océano, para lograr entender por qué se dan este tipo de plantas en Bahía Málaga.

Figura 41

Manglares en Bahía Málaga.



Mangle Rojo



Mangle Negro



Mangle blanco

Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

En este punto de la sesión, se logró observar el gran interés y participación de los estudiantes, pues se sentían muy emocionados al poder *conversar* y conocer más del medio natural que habitan todos los días. En este punto fuimos conscientes de que, al escucharlos mencionar algunas plantas y sus funciones, nos develaban otras maneras de aprender a partir de las habilidades orales, pues esta sesión fue más un diálogo de saberes propios, donde nosotras también aprendíamos de ese saber ancestral, “es decir, que el conocimiento ancestral constituye para una comunidad uno de los rasgos más característicos de su identidad étnico cultural afrodescendiente. Ese conocimiento se denomina “ancestral” dado que se gesta de forma ancestral, de raíces milenarias, creado, transformado y desarrollado de forma colectiva” (Antón, 2015, p.45), el cual sigue presente en las nuevas generaciones y en las experiencias espaciales de los niños del territorio.

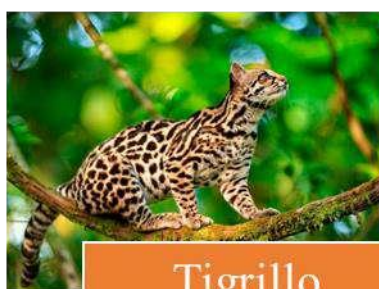
Mientras pasaba el tiempo entre los apacibles sonidos de la selva y el mar, seguimos dando una breve explicación de lo que entendíamos por fauna, mencionando algunos tipos como la fauna silvestre y la doméstica. Para ello, retomamos ejemplos concretos como los perros y gatos que hacen parte de una fauna doméstica y se mencionaron otras especies marinas como cangrejos, ballenas, tortugas, peces, entre otras. Así como especies terrestres que podemos encontrar en el territorio, tales como: jabalí, tigrillo, jaguar, el zorreo perro etc., los cuales configuran una fauna silvestre.



Mariposa



Zorro Perro



Tigrillo

Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. Imágenes tomadas de: <https://www.aldeadepiedras.com/2021/02/12/el-tigrillo-un-pequeno-guardian-de-los-bosquesde-jerico/>

Es importante mencionar que, los niños de la comunidad tienen otras formas de relacionarse con el medio natural, en este caso con la flora y fauna de su territorio, pues la naturaleza y la vida silvestre en todas sus amalgamas, está presente de forma directa en muchos aspectos de su vida. Por lo tanto, cuando nos acercamos a estas nociones de biodiversidad pudimos encontrar que, para los niños y la comunidad en general la naturaleza no es un elemento aislado, inhóspito o sin sentido, como ocurre con algunas sociedades de las principales ciudades. Para ellos la naturaleza hace parte de sí mismos, como un elemento sagrado que debe ser respetado y defendido generación tras generación.

Esto se relaciona con la definición de naturaleza de Santos, la cual se define como: “la naturaleza no es una identidad fija y esencial, sino una construcción social y cultural que se produce de la interacción entre los seres humanos y el medio ambiente” (Sousa Santos, 2009, p.123). Este enunciado dialoga con la siguiente concepción de la naturaleza de Javier, un joven líder de la comunidad:

Para mí la naturaleza, lo es todo, es algo sagrado. Es como la presencia de Dios en todas partes, en las plantas, en el agua, en todo. La naturaleza es lo que nos permite vivir acá en nuestro territorio, por eso es tan importante. (Comunicación personal con Javier).

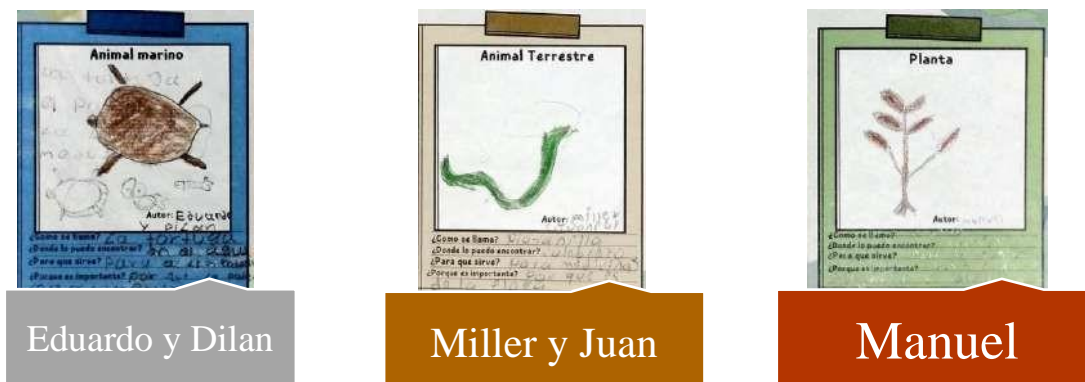
En este sentido, a partir de estas relaciones y sentidos de la naturaleza que tienen los malagueños, es posible encontrar una posibilidad de existencia de la siguiente premisa de Santos: “unas epistemologías del sur que posibiliten unas relaciones más justas y recíprocas con la naturaleza” (Santos. 2018). Es así como de las relaciones recíprocas, de conservación y cuidado que tiene la comunidad, aportan otras formas de habitar el mundo, desde concepciones espirituales, lejanas de un consumo desmedido. Para finalizar, se profundizó sobre las condiciones geográficas que permiten el desarrollo de estas especies en el territorio, retomando las características del archipiélago, la confluencia de aguas dulces y saladas, las características de la selva húmeda tropical, las temperaturas, entre otros elementos.

Después de la amplia explicación, se les propuso a los estudiantes que conformarían parejas, con el objetivo de fortalecer el trabajo en equipo *en la actividad práctica*. Luego de ello, se les indicó que tendrían la tarea de escoger y clasificar tres especies (una planta, un animal marino y uno terrestre) que se encuentren presentes en su territorio, para este ejercicio se le entregó a cada pareja una micro guía de especies malagueñas. Fue fundamental que las parejas se conformaron con integrantes de grados distintos, pues esto generó que los estudiantes trabajaran de forma colaborativa, poniendo en práctica sus habilidades.

Por lo tanto, inicialmente de este ejercicio resultó una importante integración entre pares, por ejemplo, fue posible observar que mientras unos dibujaban en la guía, otros respondían las preguntas escritas. Los niños conjuntamente representaron animales marinos como: la ballena, la lisa, el pargo, la raya, el delfín, entre otros. Asimismo, representaron animales terrestres como: el perro zorro, la guagua, el tigre, el lobo, la serpiente, entre otros. Por último, representaron plantas como: el acetaminofén, la albahaca, el cilantro, entre otras. La micro guía de especies se configura como un elemento inicial, que pretende aportar al material pedagógico y didáctico del PEC. Puesto que, este ejercicio permite que los estudiantes identifiquen y

representen características de la flora y fauna específicas de su territorio. En el siguiente esquema se pueden apreciar algunas de sus creaciones

Figura 42 *Micro guía de especies malagueñas*



Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Para la *conversa*, se les solicitó a los estudiantes que se organizaran en círculo, dejando a un lado de las mesas de madera. Se les preguntó a los estudiantes: ¿Qué les pareció la clase? Aldahir contestó que: “le había gustado mucho porque podía dibujar y hablar de los animales de su territorio”, en general las respuestas fueron positivas frente a las actividades planteadas. Ahora bien, se les mencionó a los estudiantes que era necesario tener un momento para conversar frente a la importancia de la biodiversidad y su conservación en el territorio. Para dinamizar la conversa se abordaron preguntas como: ¿Por qué es importante cuidar los manglares? A lo que los estudiantes respondían lo siguiente: “pues porque ellos nos dan vida, agua y naturaleza” o “porque ellos cuidan el mar”, entre otras respuestas que reflejaron la conciencia de los niños frente a la función y el cuidado de los manglares.

Se siguió la conversa con la siguiente pregunta: ¿Qué acciones realiza la comunidad para el cuidado de los manglares? A lo que estudiantes como Miller respondían: “pues las mujeres piangueras siempre los cuidan” o Ainara que decía: “A nosotros desde chiquitos nos enseñan a cuidarlos”. A lo que se sumaba lo que mencionaba Aura Nely en una conversación, quien es mujer pianguera, lideresa social, sabedora e integrante de la asociación de raíces piangueras: “Nosotras nos reunimos y revisamos cuales son los manglares que deben descansar, a esos se les ponen unas cintas y no se tocan por dos o tres meses” (Comunicación personal con Aura

Nely). Para la comunidad el cuidado y conservación de la naturaleza, tiene que ver con relaciones recíprocas con el entorno, entendiendo que deben efectuarse procesos organizativos de restauración y defensa del territorio, en ese caso las infancias también son conscientes de su papel activo en la conservación. Para finalizar, se retomó la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante defender y cuidar el territorio colectivo y ancestral en el que vivo? A lo que los estudiantes respondieron: “porque aquí podemos jugar, nadar, caminar tranquilos” o “a mí me gusta mucho Málaga”, entre otras respuestas que develaban un ejercicio de maritimidad mucho más claro en medio de la práctica.

Para terminar, la *reflexión* giró en torno a hablar sobre el cuidado. En primera instancia, enseñar sobre el cuidado a sí mismo, el cuidado del cuerpo y las emociones. Después, hablamos de centrar al cuidado de la vida en su generalidad, desde la representación sagrada de la naturaleza y la vida. Para terminar, se habló acerca del cuidado de las especies del territorio y la importancia de estas para la conservación, entender la importancia y la tarea que se tiene al vivir en este archipiélago. Así como la importancia de escuchar a sus padres o mayores acerca de sus saberes en torno a la naturaleza, que se configura como un elemento indispensable en el ser malagueño.

Sesión IV: Recorrido de exploración

Al día siguiente fue posible retomar la temática de selva húmeda tropical, fauna y flora de mi territorio colectivo y ancestral. Cuando todo el grupo estaba completo, se les anunció a los estudiantes que se realizaría un recorrido por la vereda de La Plata para poder identificar la fauna en su territorio, especialmente aquellas plantas medicinales, frutales o para la sazonería. Antes de llevar a cabo el recorrido, se les explicó a los estudiantes que cada uno tendría la importante labor de ser guardián de su territorio, por lo que cada uno llevaría al grupo a un lugar de la vereda donde se logre observar una planta y el estudiante encargado pudiera contarnos para que sirve. Para organizar el grupo, a cada estudiante se le dio un post-ik con un número, para que tuvieran presente en qué momento cumplirían el rol de guardián del territorio.

En conjunto nos dispusimos para seguir a Eduardo, quien nos llevó a la huerta de su casa para mostrarnos varias plantas como el cilantro, el yanten y la albahaca. Él nos contaba que su mamá usaba estas plantas para la cocina, pero también utilizaba el cilantro para dolores

estomacales y la albahaca para dolores de cabeza. Luego, Carlos nos llevó a otro punto de la vereda, cercano a la casa de Eduardo, allí él nos invitó a observar el matarratón, mientras nos contaba que sirve para los sarpullidos o para curar la varicela. Seguimos caminando, para dirigirnos a la casa de Emanuel, allí él nos mostró un cilantro hembra, el cual también sirve para la sazonería y para hacer aromáticas.

Seguimos caminado y caminando, para toparnos con la casa de la señora Olivia, quien en la fachada de madera tenía muchas plantas y fue cuando Aina comentó: “La señora Olivia tiene unas plantas bien bonitas”, pues ella es una gran conocedora de plantas en general, tanto para la cocina como para curar. Seguimos nuestro camino y cada estudiante con mucho entusiasmo fue mostrando y explicando la planta que elegía, caminamos bastante hasta llegar a la punta de La Plata.

A partir de cada uno de los elementos expuestos por los guardianes encargados, fue posible reflexionar en torno a cómo era posible aprender mientras se camina, pues mientras los estudiantes mostraban con detalle y gran emoción la planta escogida. Por ende, fue posible hablar de algunas características climáticas y del suelo que permitían la existencia de estas plantas. En los saberes ancestrales como los que tienen que ver con plantas medicinales y para la sazonería, fue posible encontrar elementos específicos para la enseñanza de la geografía contextual, articulando un diálogo de saberes muy provechoso. Por lo que, los recorridos configuran una herramienta fundamental para enseñar y aprender, pues observando de cerca algunos fenómenos se facilita su comprensión y se despierta un interés más genuino en los estudiantes.

Para finalizar, *conversamos* en torno a la importancia de conocer más sobre la naturaleza que les rodea, la cual incluso está dentro de sus casas. Además, hablamos de la importancia de recordar quien les había enseñado lo que saben de las plantas, pues es muy importante comprender que esta historia oral que cada uno posee, se desarrolla a partir de la trasmisión del conocimiento ancestral de sus mayores. También fue posible reflexionar una vez más, en torno a la conservación de cada una de las plantas que encontraban en el territorio, pues por más pequeña que fuese, era de gran importancia para el ecosistema. Les dijimos que como siempre,

nos habían dejado asombradas con todo el conocimiento que tienen, les agradecemos por guiarnos en este recorrido tan bonito. En este sentido, fue posible comprender que, a partir del amplio conocimiento que tienes los estudiantes sobre la fauna, se consolidan procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados de la geografía, pues durante este recorrido y las demás sesiones, fue posible generar transversalidad con otros aspectos geográficos como el suelo, el tiempo atmosférico, el relieve, las mareas, entre otros. Por lo tanto, se reafirma la posibilidad de la construcción de un conocimiento geográfico por medio de lo propio y desde una perspectiva horizontal.



Las azoteas



“Sería bueno que invitaran a mi tía Rosa, a mi abuela y a mi mamá al salón ellas saben mucho de plantas y de curación”



Sesión V: Las Azoteas

Al día siguiente, el día comenzaba con un amanecer bellissimo, con un cielo más despejado, unos islotes más notables por el verde vivo que se dejaba ver en el paisaje y una pronunciada quiebra que dejaba a la vista las arenas rocosas que formaban parte del fondo marino. La sesión tenía como objetivo; **Reconocer que mi vida cotidiana se desarrolla en medio de la selva húmeda tropical donde los saberes ancestrales en agricultura sostienen la soberanía alimentaria de mi comunidad.** Sin embargo, antes de comenzar era necesario activar la atención de los estudiantes por medio de la actividad rompe hielos titulada “jaguar del monte”, gracias a esto logramos un espacio más ameno entre todos. Posteriormente, se inicia la *exploración de saberes previos* por medio de la siguiente pregunta: ¿Cómo se llama la naturaleza que me rodea? a lo que María, Miller y Dilan coincidían en que eso que les rodeaba el monte y el mar.

Otros estudiantes como Alexis, Ainara y Chaira coincidían en que los rodeaba la selva, estas respuestas fueron indispensables para cercarse a las nociones iniciales de la selva húmeda tropical. En este sentido, se lograron abordar preguntas como: ¿Por qué existe en Colombia la selva húmeda tropical? ¿Cree que la naturaleza de los alrededores está asociada con la selva? ¿A qué huele la selva? ¿Le gusta vivir aquí? Los estudiantes decían que había selva tropical en Colombia por el clima, por el agua, por los animales. Por lo que se aprovechó esta pregunta inicial para *explicar* las relaciones biofísicas que conforman la selva tropical, como las aproximaciones a la altitud con respecto al mar, las temperaturas, la humedad, entre otros elementos. A su vez, algunos estudiantes respondían que: “La selva huele a agua y a tierra”, otros enunciaban que: “la selva olía a rico o a plantas”.

También respondían que: “Sí me gusta vivir aquí, porque es muy bonito” o “Sí, porque aquí me siento libre”, entre otros elementos que develaban las relaciones directas que tienen los niños con el espacio geográfico de la selva tropical. Pues es posible relacionar estas respuestas y nociones con la definición de espacio vivido, donde se sitúan las concepciones subjetivas del espacio como elementos indispensables para la enseñanza y comprensión de otras geografías.

Asimismo, se lograron abordar otras preguntas como: ¿En tu casa cosechan y cultivan algún tipo de alimento?, ¿Quién cuida la siembra en tu casa?, ¿Usted participa de estas

actividades? Estas preguntas, tenían el objetivo de contextualizar aún más el ejercicio, pues era fundamental focalizar el conocimiento geográfico a una práctica tradicional como la siembra y construcción de las azoteas, atravesada por unos conocimientos ancestrales específicos. Por lo tanto, los estudiantes afirmaban que: “Sí, en su casa cosechaban alimentos como la zanahoria, la albahaca, el cilantro, el lulo, el limón, la piña”, entre otros. Además, decían que quien cuidaba la siembra en su casa eran sus abuelas, madres, padres o ellos mismos, pues se evidenciaba que eran actores activos en los conocimientos y prácticas de la siembra en sus casas. Por lo tanto, al encontrar respuestas tan valiosas, fue posible comprender que las infancias entendían muy bien la amplitud del proceso de siembra, cultivo y construcción de azoteas en su territorio.

Para dar continuidad, se empezó a dar una *explicación* mucho más profunda a partir de la siguiente pregunta: ¿por qué existe una selva tropical en mi territorio? Para dar una respuesta amplia a esta interrogante fue necesario retomar los mapas ilustrados del Pacífico y de Bahía Málaga, (Mapa 1 y 2) con el objetivo de establecer relaciones directas con las características geográficas que posibilitan la existencia de la selva húmeda tropical. En este sentido, también se retomaron algunas de las características similares de la selva amazónica, con el fin de reconocer que en Colombia existen otros lugares selváticos, indispensables para la vida en el planeta.

Posteriormente, para proseguir con la *explicación* fue importante incluir las siguientes preguntas: ¿Qué es la soberanía alimentaria? ¿Crees que es importante la solidaridad entre la comunidad? ¿Por qué crees que es importante sembrar y cosechar colectivamente? A partir de la primera pregunta, fue posible explicar qué es la soberanía alimentaria, pues es un elemento fundamental en los procesos de la resistencia, soberanía de los pueblos y el sostenimiento de la vida. En esta explicación también conversamos en torno a la necesidad de cultivar nuestros propios alimentos, sin depender de empresas o externos, ya que el ejercicio de soberanía alimentaria permite tener una relación más sana con los alimentos, debido a que, se crea conciencia de lo que se consume.

Asimismo, los estudiantes respondían que, si era importante la solidaridad entre la comunidad, con respuestas como: “Sí, porque así usted ayuda a su amigo” o “sí, porque aquí todo lo hace la comunidad”, entre otras respuestas y acercamientos que se tuvieron con la comunidad a lo largo de todo el trabajo de campo, fue posible analizar que el componente

comunitario estaba directamente anclado a esas nociones de solidaridad, debido a que, es fundamental para los malagueños garantizar una vida con armonía y cooperativa en el archipiélago.

Ahora bien, se dio continuidad al tema hablando de la importancia de sembrar colectivamente, reiterando la participación de las nuevas generaciones en estos procesos, donde sea posible involucrar a las infancias en los ejercicios de siembra. Para finalizar, hablamos de las azoteas, las cuales tienen que ver con la siembra de alimentos y plantas en cajones o recipientes, puesto que, gracias a la falta de tierra firme en la vereda, es necesario pensar otras formas que permitan la siembra en la comunidad. Los estudiantes poseen nociones profundas de lo que son las azoteas, entendiendo su función y beneficios. Pues algunos de ellos comentaban que tenían azoteas en sus casas.

Luego de la explicación anterior, se les comunicó a los estudiantes que nos íbamos a dirigir a la casa de la señora Rosa, quién nos iba a recibir para explicarnos el paso a paso de la siembra en azoteas. Por lo tanto, se organizaron rápidamente en disposición de iniciar el trayecto hacia el destino propuesto, pues estaban muy emocionados por escoger y sembrar las distintas semillas de zanahoria, repollo, tomate, perejil, romero, entre otras. El camino demoró unos siete minutos, mientras iban conversando, corriendo y riendo. Finalmente, llegamos a donde la señora Rosa, ella les empezó a mostrar a los niños la azotea que ella tenía construida en su casa donde se podía encontrar acetaminofén, albahaca, cilantro, ajo, entre otras plantas propias del territorio. Ella les iba contando para qué servía cada una de las plantas de su azotea, mientras hacía que los estudiantes interactuaran con los olores y texturas de cada planta. Al mismo tiempo los estudiantes se subían en la azotea, observaban y participaban activamente de la valiosa explicación de Rosa.

Figura 43

Construcción de azoteas con la sabedora rosa



Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Luego de ello, los estudiantes se organizaron al rededor del patio de la casa, en ese momento, se les comentó que cada uno realizaría la construcción de su azotea personalizada. Allí, la señora Rosa les fue instruyendo paso a paso para la elaboración de la azotea. En primer lugar, ella trajo dos canecas de tierra, la cual se revolvió para que fuera soltando. Posteriormente, se le entregó a cada participante una botella plástica pequeña, con una apertura en el medio. Luego de ello, se fue depositando la tierra mezclada en cada botella para luego revolverla. La señora Rosa prosiguió con el segundo paso, indicándoles que tendrían que abrir con sus dedos unos huecos en la tierra que tienen en sus botellas. A cada estudiante se le entregó semillas de distintos tipos. Para proseguir la señora Rosa les indicó que en los huecos iban a echar las semillas que les habían entregado, distribuyéndolas con mucha paciencia. Para finalizar este proceso, la señora Rosa les indicó que taparan las semillas con tierra, usando las yemas de los dedos con mucho cuidado.

Para finalizar el ejercicio, se regaron con agua las azoteas y cada participante la marco con su nombre. En este punto, pudimos observar que los niños respondieron positivamente al ejercicio, pues el salir del aula a realizar una actividad práctica con alguien de su comunidad, permitió que tuvieran una gran disposición y participación. Un ejercicio tan contextualizado como la creación de una azotea, guiado por una sabedora del territorio es fundamental para poder consolidar una educación propia, que resignifique las prácticas tradicionales y saberes

ancestrales de la comunidad desde los expertos locales. Es fundamental que se fortalezca el diálogo de saberes, pues esto genera un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, el cual toma sentido en la vida cotidiana de los estudiantes.

Otra de las reflexiones pertinentes para esta actividad, tiene que ver con lo que menciona Freire al referirse que cualquier lugar puede convertirse en un aula, particularmente el territorio malagueño configura escenarios propicios para llevar el aula al aire libre, donde los estudiantes pueden apropiarse mucho mejor los conceptos, nociones y en este caso, relacionarse con una enseñanza de la geografía más amable y contextual. Lo anterior se relaciona con la importancia de la educación propia enmarcada en los contextos, pues, “se enmarca en los referentes teóricos de la pedagogía social crítica en contra de la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia; y en las luchas por el reconocimiento, la autonomía y la dignidad de las comunidades afrodescendientes” (Monterrosa y Méndez, 2021, p.11).

Para *esta conversa*, la señora Rosa nos acompañó, contándonos un poco más acerca de sus conocimientos en plantas, pues era evidente que era una cuestión que le apasionaba bastante. Con los niños se hablaba de que a esa semillita había que hablarle diariamente, regarle agua, darle luz y sombra para que crezca. También se hacía la siguiente analogía: “Todos, todos se van acurrucar, juntándose entre sí, para luego estirarse lentamente”, haciendo referencia a qué ellos eran esa semilla que iba a despertar con el pasar de los días. Hablamos de la importancia de sembrar y cuidar las plantas, entendiendo que la vida natural es un proceso que lleva tiempo. Los estudiantes se despidieron de la señora Rosa, agradeciéndole por todos los conocimientos compartidos y por recibirlos en su casa.

De regreso al salón, Dylan compartió con sus compañeros un rollo de terlenka negra, con ella cada uno pudo guindar su azotea para luego colgarla en su casa. La *reflexión* giró en torno a la importancia de involucrarse en conocer y realizar estas prácticas. También, en la necesidad de que la escuela pueda trasladarse a otros lugares de la vereda, ya que a los niños les había agradado mucho la idea de dirigirse a otro lugar para aprender. Asimismo, fue posible generar una sensibilización en torno a la vida y la naturaleza, puesto que los niños incorporan en su vida a la naturaleza como una parte indispensable de sí mismos, con la que están en un relacionamiento directo. Para finalizar, hablamos de que la soberanía alimentaria era otra forma



en la que se puede contribuir a la defensa y cuidado del territorio, donde ellos son actores fundamentales para seguir promoviendo estas prácticas de siembra.

Sesión VI: Correspondencias geográficas

Esta última sesión, tiene características muy particulares pues se reúnen tres momentos muy significativos de la práctica pedagógica, no se dividieron en tres sesiones distintas porque todo se entrelaza para dar como resultado elementos muy importantes para el ejercicio de una educación geográfica que permite ir más allá. Proporcionando significados y aprendizajes para la vida misma. Una enseñanza de la geografía que reivindica el conocimiento de las comunidades, situada en una apuesta construida desde el sur y para el sur, la cual defiende la vida y el territorio, por medio de sus saberes ancestrales y prácticas tradicionales. Esto se evidencia en la pesca, donde es posible aprender de elementos biofísicos del territorio como las mareas y su relación con las fases de la luna, además de aportar elementos de ubicación, entre otros.

Asimismo, de la piangua es posible aprender sobre los manglares, sobre la marea, sobre los ecosistemas lodosos, sobre la biodiversidad y el territorio mismo. También, con los saberes ancestrales, por medio del reconocimiento de los lugares sagrados del territorio es posible ubicarse y resignificar el espacio. Así como por medio de los saberes mágico-religiosos, es posible hablar de otras formas de aprender geografía por medio de los rituales mortuorios, los cantos y las mismas fiestas patronales, donde se complejiza el espacio, su significado y se rompen las relaciones homogéneas con el lugar. Es por esto por lo que, es una geografía que enmarca no solo las características dadas del espacio biofísico, sino que retoma otras realidades, subjetividades y lecturas del espacio que llenan de sentido su enseñanza desde un enfoque latinoamericano, pero sobre todo afrocentrado.

En este sentido, la primera parte de esta sesión estuvo orientada a que cada uno de los niños y niñas de primaria de La Plata, Bahía Málaga construyera una carta dirigida a un niño de la ciudad de Bogotá. En esta creación escrita, los estudiantes contaban cómo se llaman, qué hacen diariamente y cómo es su territorio. En esta primera carta, los estudiantes pudieron plasmar por medio de letras, dibujos y colores una correspondencia geográfica, donde cualquier niño de Bogotá que lea estas cartas podrá aproximarse a algunas características del territorio malagueño. Algunas de estas cartas tienen enunciados como:

Al leer las cartas se logró reflexionar en torno a la capacidad de los estudiantes para

Bahía Málaga

"A mi me gusta ir a pianguar con mi abuela La ñata" Dili.

"A mi me gusta pescar y jugar fútbol en las tardes". Miller.

"Me gusta mucho nadar, mi terriotrio es un bonito porque hay mucha naturaleza" Aldair.

poder contar sobre ellos mismos y su territorio, pues era evidente que la cotidianidad de un niño malagueño está atravesada por sus relaciones directas con el mar, la naturaleza y un profundo sentimiento de libertad de poder caminar, jugar o ser en su territorio colectivo y ancestral. Es preciso considerar que, estas otras experiencias, las de las infancias que pescan, nadan, caminan, conocen y juegan son merecedoras de darles un lugar en la geografía que se enseña, de una geografía que va más allá de los márgenes de mapas, donde no cabe la inmensidad de sus

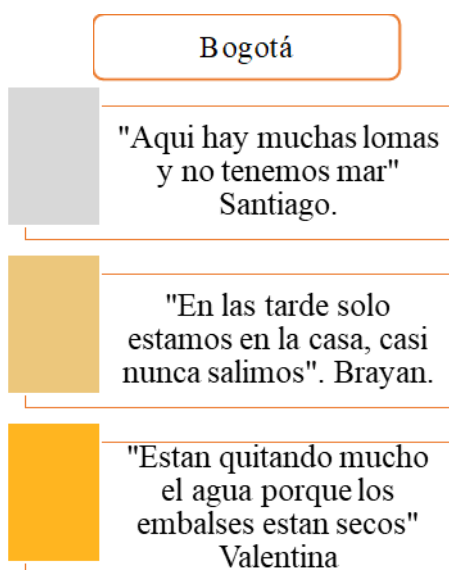
gentes, su cultura y conocimientos. Es por esto que, en cada una de las cartas contiene en sí misma la esencia de la mirada de un niño malagueño, el cual a partir de la escritura quiso enseñarle un poco de su territorio a un niño de Bogotá.

En un segundo momento, se desarrolló una sesión en el Colegio San Isidro Sur Oriental, esta institución se encuentra ubicada en la localidad de San Cristóbal Sur en un barrio periférico de la ciudad de Bogotá. En esta ocasión, la sesión se llevó a cabo con estudiantes del grado sexto y tuvo como objetivo una aproximación a la enseñanza del mar por medio de los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales de la comunidad negra de La Plata Bahía Málaga. Inicialmente, los estudiantes se organizaron en mesa redonda, para poder brindar una contextualización amplia a partir de las siguientes preguntas: ¿En dónde queda Bahía Málaga?, ¿Cuáles son las características biofísicas de un archipiélago?, ¿Cuáles son las prácticas tradicionales y los saberes ancestrales que se pueden encontrar en Bahía Málaga? Las preguntas fueron contestadas por medio de los mapas ilustrados, de vídeos cortos y de la novela gráfica "viaje a la orilla".

A partir de estos elementos, fue posible explicar un poco más a fondo de qué lugar tan impresionante era el que hablábamos, pues algunos de los estudiantes nunca habían estado en el mar y mucho menos habían visto una ballena o un delfín. A lo largo de la explicación se pudo evidenciar el profundo interés de los estudiantes por saber más del tema, por ver más dibujos,

por comprender lo inmenso que es el Pacífico Colombiano. Es allí donde surgen las siguientes interrogantes: ¿Acaso no es parte de la labor docente incorporar una enseñanza de las ciencias sociales que sitúe a los estudiantes en otras realidades?, ¿acaso es posible crear una enseñanza del mar y del Pacífico por medio de aulas inmersivas? Las respuestas a estas preguntas son un rotundo sí, precisamente esta también es la apuesta educativa de este trabajo de investigación y es llevar consolidar una apuesta de educación geográfica por y para el sur, pero sobre todo contextualizada. Esto tiene que ver precisamente con lo que se menciona en la justificación del trabajo, lo que tiene que ver con aproximar a los estudiantes a conocer, problematizar y comprender el país en el que viven desde las dimensiones históricas, geográficas y socioespaciales que lo edifican. Teniendo en cuenta una mirada apasionante por la enseñanza, donde las ganas por implementar temáticas y herramientas didácticas no se detengan para consolidar procesos realmente emancipadores.

Ahora bien, luego de ese amplio recorrido por una parte del Pacífico se les entregó a los estudiantes las cartas elaboradas por los niños de Bahía Málaga. Cada estudiante pudo leer en voz alta lo que contenían las cartas, fue muy significativo ver como se asombraban al enterarse por ejemplo que algunos de sus remitentes pescaban, pianguaban o nadaban diariamente, pues era un escenario cotidiano totalmente nuevo para ellos. Luego de ello, se les indicó que cada uno tendría la labor de construir una respuesta a la carta que le había llegado. Por lo tanto, se les indicó que deberían escribir el destinatario de la carta, para posteriormente presentarse y contar más acerca de ellos y su vida cotidiana. Además, de lograr describir de forma escrita o gráfica su barrio por medio de algunas características que puedan aproximar a los niños de Málaga a la comprensión de lo que conlleva vivir en una Ciudad como Bogotá y en un barrio periférico. Algunos de los enunciados más significativos de estas cartas de respuesta fueron:



Con base en las respuestas anteriormente expuestas, se logró evidenciar las transformaciones en las nociones del espacio según la experiencia de los estudiantes. Pues uno de los elementos que más se resaltan en las cartas eran el encierro de los estudiantes debido a las problemáticas de inseguridad en el barrio, el racionamiento por falta de agua en la ciudad, la descripción refiriéndose a pronunciadas lomas o subidas que configuran su entorno y la lejanía con

cuerpos de agua como el río y el mar. Adicionalmente, algo que es fundamental de rescatar en estos relatos, fue la empatía y dedicación con la que escribían las cartas, pues se podía apreciar un profundo compañerismo y cercanía con frases como:

De a poco los estudiantes fueron entregando sus cartas, acompañadas de decoraciones coloridas, stickers y empaques muy originales. Había estudiantes que enunciaban: “Profe, dígame que saludes a Millersito, que lo queremos mucho” o “profe, dígame a Dili que espero que le guste mucho la carta” o “profe, dígame a Aldahir que me cayó muy bien”, entre otros comentarios que daban cuenta del entusiasmo por el ejercicio realizado. Para terminar, nos despedimos de forma fraterna con los estudiantes, con la premisa de volvernos a ver en el camino y agradeciendo su participación y disposición en la actividad. Fue realmente conmovedor para nosotras volver como practicante a uno de los colegios que nos formó desde la complejidad y la fortuna de crecer en la periferia.

Por otro lado, de regreso a Bahía Málaga se llevó a cabo el último encuentro de esta unidad didáctica, pues es importante mencionar que este proceso de la construcción y pilotaje curricular del PEC, hasta ahora comenzaba. En este encuentro fue posible entregarle a cada uno de los niños las respuestas a sus cartas, las cuales habían sido realizadas por los niños de Bogotá. Cada uno tuvo la oportunidad de leer en voz alta las cartas recibidas, esto generó un ambiente ameno, lleno de risas y emoción. Para los niños fue muy significativo acercarse a los quehaceres de la vida cotidiana de los niños de Bogotá, conocer sus gustos y aproximarse a comprender lo

que implica vivir en un barrio periférico a partir de la descripción geográfica, donde se incorporan elementos como las lomas, las montañas, los fuertes fríos, entre otros elementos.

Para lograr afianzar más dichas aproximaciones se les mostró a los estudiantes fotografías de la localidad de San Cristóbal y del barrio San Isidro en específico, puntualizando en por qué en Bogotá hace tanto frío, porque hay tantas montañas y porque no hay una cercanía tan directa con cuerpos de agua.

Para finalizar, se dispuso el espacio, cubriendo las enormes mesas de madera con papel Kraft, se sacaron los vinilos de múltiples colores y los pinceles de distintos tamaños. Se les indicó a los estudiantes que cada uno tendría la tarea de representarse a sí mismo, por medio de una pintura para construir una cartografía corporal. Dadas las instrucciones y en medio de un estruendoso aguacero los estudiantes se dispusieron a pintar. Nuevamente, era evidente que traer al aula ejercicios creativos por medio del arte que pongan en práctica otras habilidades cognitivas, resultaba provechoso y funciona como un gran canalizador de energía y creatividad.

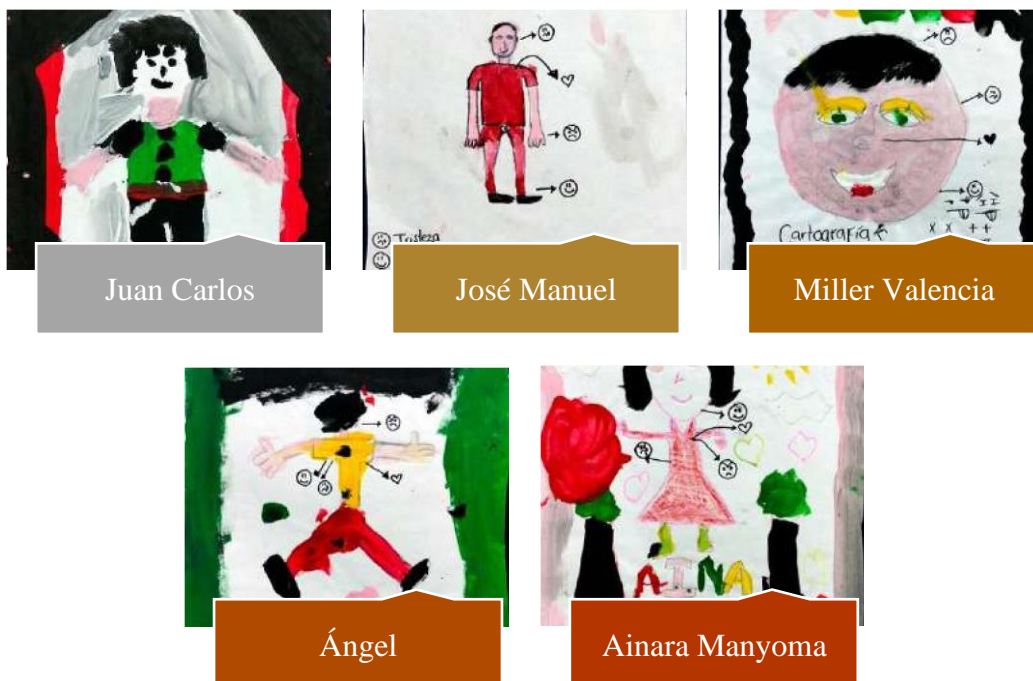
Cada uno fue presentándose de la manera que quería, mientras se desarrollaba el ejercicio los estudiantes reían, tocaban algunos instrumentos que se encontraban en la cabaña develando un impresionante dominio del ritmo y la coordinación. Otros iban haciendo rimas a partir de las melodías que salían de los tambores, mientras otros se encontraban profundamente concentrados en el ejercicio de pintar. Es en este preciso momento cuando pensábamos en todas las posibilidades que ofrece un aula de clases, pues no solo tiene que ver con el aprendizaje de temáticas precisas, esto va mucho más allá.

La educación entendida como el micelio, donde se entretajan las raíces para construir y defender otros mundos posibles, es la posibilidad de educar niños y niñas más felices, creativos y libres. Donde a partir de una enseñanza contextualizada, en este caso situada en las pedagogías afrocentradas para que “El centro de la idea afrocentrica tiene que ver con que los africanos debemos operar como sujetos autoconscientes no estar más satisfechos con las definiciones y manipulaciones de afuera” (Larkin, 2009, p.111). Una idea contundente, que se enmarcan en las epistemologías del sur, es posible consolidar metodologías didácticas que respondan de una mejor manera a un contexto educativo como el del territorio malagueño, posibilitando la problematización del mundo en el que viven, generando una apropiación de su identidad étnica y proporcionando herramientas por medio del PEC que permitan fortalecer la apropiación de la defensa y salvaguardia de su territorio, por medio del relevo generacional.

Para finalizar, se les explicó a los estudiantes que con esa representación que habían realizado, se iba a construir una cartografía corporal, la cual consistirá en entender que su propio cuerpo era una brújula o mapa, el cual era muy importante conocer y situar como un elemento muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía. Luego de ello, los estudiantes que iban terminando pieza, se acercaban a nosotras, y se llevó a cabo la siguiente metodología: Se empezó por marcar la pieza realizada, para luego preguntarle a cada quién ¿por qué se había representado de tal manera? a lo que algunos estudiantes respondieron: “no sé” o “porque así me veo yo” o “así me gusta a mí”. Para luego, comentarles que ese dibujo de sí mismos se iban a representar emociones principales como: la alegría, la tristeza, el enojo y el amor por medio de convenciones sencillas como lo son los emoticones, es decir caritas representativas de cada emoción. Este ejercicio fue orientado por medio de preguntas como: cuando sientes alegría, ¿en qué parte del cuerpo la sientes? A lo que los estudiantes contestaban: “en la cara” o “en los pies” o “en el pecho”, entre otras respuestas y así sucesivamente con cada una de las emociones. A continuación, es posible apreciar algunas de estas cartografías

Figura 44

Cartografías corporales

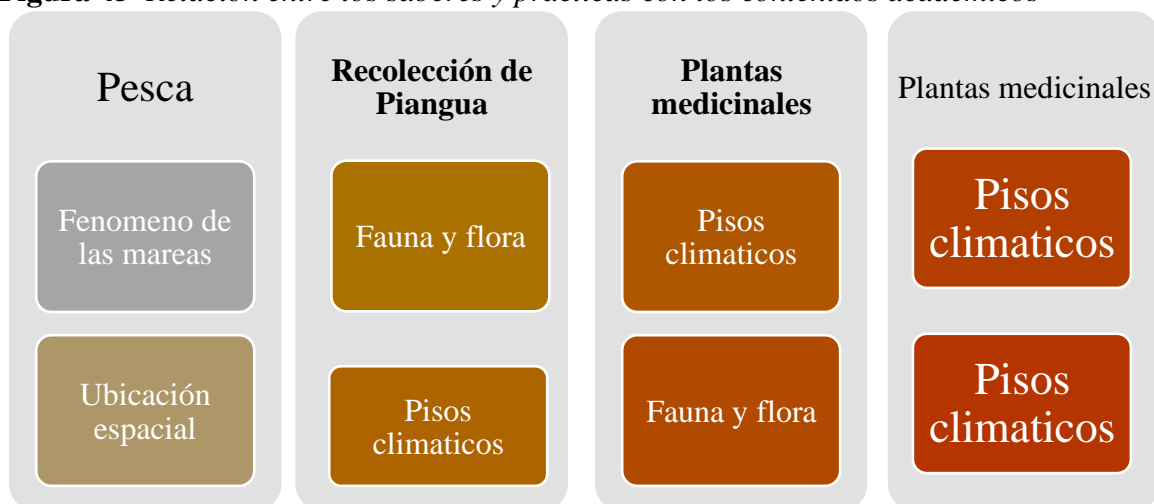


Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Para dar continuidad, se conversaba con cada estudiante la importancia de situar sus emociones en el cuerpo y darles un lugar por medio de la representación para lograr entender por qué aparecen y en dónde se enraízan. Esto es muy importante, generar procesos de autorreconocimiento en el aula, donde los estudiantes se reconozcan a sí mismos y a todas sus partes emocionales y humanas que les conforman. Sobre todo, en un país donde las infancias han sido históricamente invisibilizadas y donde en muchos contextos familiares, escolares y sociales en su generalidad, no saben en dónde situar o cómo entender un manejo de emociones que van apareciendo en el proceso de crecer y existir en el mundo.

Es por esto que, una de las recomendaciones a los adultos es generar procesos de crianza y acercamiento a las infancias más empáticos, cercanos y fraternos por medio del cuidado y la escucha activa donde sea posible acabar el imaginario violento de que “la letra con sangre entra” y el cual, ha hecho mucho daño a tantos seres. Así mismo, otro de los propósitos de la enseñanza de la geografía es consolidar procesos que permitan aprender desde una geografía más solidaria y sensorial, que posibilite entender el mundo que les rodea por medio de las experiencias, emociones y conocimientos propios que dejan el caminar por la vida. Pues es este trasegar transformador que fue navegar, conversar y aprender en conjunto con la comunidad, pudimos comprender que la educación geográfica está presente en la cotidianidad de la vida, en el transcurso de las mareas en puja y quiebra, entre cascadas de aguadulce y monte, entre prácticas tradicionales, saberes ancestrales y mágicos secretos, que todos los días enseñan.

Figura 45 *Relación entre los saberes y practicas con los contenidos académicos*





Nota: Elaboración propia a partir de la sistematización. 2024

Cidrón

Conclusiones

- Recomendaciones



Cidrón: Es una planta que se encuentra comúnmente en el territorio malagueño, tanto en azoteas como en la selva. Se caracteriza por ser una planta medicinal muy conocida por la comunidad, pues sirve para curar dolencias, enfermedades y para curar al espíritu de todo mal. También sus propiedades aromáticas, permiten que sea usada de distintas formas, como en rituales, bebidas o inciensos. Es una planta que recoge una gran multiplicidad de usos y significados. Es por esto que, el último capítulo de este trabajo de grado es nombrado como *cidrón*, ya que se relaciona con la gran amalgama de posibilidades, reflexiones, aprendizajes que se construyeron en este proceso tan significativo.

VI. CONCLUSIONES

Para concluir, es importante presentar algunos puntos clave de la investigación, desarrollo e implementación de la propuesta. En primer lugar, responder a la pregunta de investigación ¿De qué manera se articula la educación geográfica con las prácticas y los saberes ancestrales de la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga para consolidar el Proyecto Etnoeducativo Comunitario? es un reto grande. Pues, son varios factores los que hay que tener en cuenta para su respuesta.

En primer lugar, para la comunidad negra de la Plata Bahía Málaga es de suma importancia que los saberes ancestrales y las prácticas tradicionales contaran con un relevo generacional para lograr la preservación de los mismos. Esto debido a la edad en la que se encuentran sus Mayores y Mayoras. Desde hacía un tiempo se venía pensando en las estrategias para lograr esa transición generacional en los conocimientos, por lo que llegó a la conclusión de que el camino correcto era desde una de las bases de la socialización primaria, la escuela. Pues de esta forma, se podían transversalizar los saberes en los contenidos académicos, contextualizando de la misma forma a la escuela tradicional.

En segundo lugar, como se ha descrito ya en varias oportunidades, la comunidad se encuentra ubicada en medio de lo que se conoce como el pacífico biogeográfico, una zona megadiversa, en la que sus habitantes han desarrollado diferentes habilidades en un ejercicio de coexistencia con el medio natural. Es así como, las prácticas y saberes ancestrales tales como

la pesca, la recolección de piangua, la cacería, o es saber ancestral entorno a las plantas medicinales se han visto permeados por un conocimiento geográfico específico que les permite interpretar fenómenos, hacer lecturas del medio y desarrollar capacidades para desempeñar sus labores diarias con gran versatilidad.

En tercer lugar, una de las principales apuestas del Concejo Comunitario, es la reestructuración del sistema educativo en sus escuelas. Apostando por crear el primer Proyecto Etnoeducativo Comunitario de la región, que permita resignificar y preservar los saberes de sus comunidades, y que sirviera como modelo para otras zonas del Pacífico colombiano. En ese sentido, articular la educación geográfica con las prácticas tradicionales y los conocimientos ancestrales se ve reflejado en la conexión y adaptación de los contenidos curriculares en la escuela. Relacionado, por ejemplo; la pesca con el fenómeno de las mareas, el conocimiento en plantas medicinales con los pisos bioclimáticos, hablar de soberanía alimentaria con las azoteas o aprender sobre sentidos de ubicación utilizando los conocimientos previos de los estudiantes adquiridos mediante la experiencia en su cotidianidad viviendo en un archipiélago.

Lo anterior se ve consolidado en el PEC, por medio de sus principios fundamentales basados en el filtro de identidad “Ser Malagueño”, es así como se hace una estructuración, e implementación basada en los mismos. Donde los contenidos curriculares obedecen a las necesidades de la comunidad, en función de la preservación y resignificación de sus conocimientos. Por ende, la educación geográfica ubicada en el núcleo de conocimiento Biodiversidad y Territorio, se encuentra sustentada y basada teóricamente en el saber ancestral de la comunidad.

Por otra parte, al evaluar el impacto pedagógico que dejó este proyecto de investigación, encontramos que; al tener la oportunidad de ser parte de la elaboración del PEC desde su fase de diagnóstico, la propuesta pedagógica estuvo enmarcada en los objetivos que se tenían para la posterior implementación de un plan piloto en las sedes de la Institución Educativa Rosa Zarate de Peña. Por lo tanto, las unidades didácticas propuestas para este proyecto fueron utilizadas para llevar a cabo esa primera parte del plan de implementación y utilizadas para ser presentadas como entregable del proyecto ante el Ministerio de Educación Nacional.

Desde el primer momento, fue un reto poder acoplarse a las necesidades y situaciones que exigía el desarrollo del mismo. Pues, aprender a convivir con los tiempos de la comunidad,

es un choque con el ritmo desacelerado que se maneja en la ciudad. Entender que las condiciones ambientales definen los que haces del día a día, el ver toda la logística que implica reunir a las cuatro veredas en un solo sitio. Tratar de juntar varios sectores del territorio, para conformar los grupos, integrar a los jóvenes con los mayores y a los actores sociales con los trabajadores, y a todos juntos, para darnos cuenta que realmente todos tienen varias o las mismas funciones dentro del territorio fue increíble. Presenciar reuniones de horas, donde el papel no alcanzaba para anotar los aportes que todos hacían, pues el compromiso con esas labores siempre fue notable. Desde el primer momento, la comunidad estuvo comprometida con el desarrollo del PEC pues entendieron la importancia que implicaba el mismo para el territorio.

Además, la propuesta pedagógica como plan piloto sirvió precisamente para explorar la manera en la que se puede abordar la articulación entre escuela, saberes y comunidad. Pensando el aula en clave de los objetivos que se definieron desde un principio para ser la guía teórica y metodológica de la escuela. Así mismo, se pudo lograr que los estudiantes tuvieran un primer acercamiento a lo que sería esta nueva forma de llevar los conocimientos al aula, otorgando la importancia que tienen los sabedores para la comunidad y, por otra parte, logrando que los demás actores sociales intervinieran en la escuela en un ejercicio de corresponsabilidad y compromiso. Llevar a los pescadores, piangueras, y líderes sociales al salón de clase fue de gran impacto para todos los involucrados. Sacar el aula al aire libre, pensar otras dinámicas de dar la clase y de adquirir conocimiento geográfico de una forma diferente, ha sido uno de los mayores impactos, pensar que si es posible ver el resultado materializado es muy significativo.

Con respecto a los alcances que se tuvo como proyecto de investigación, es posible afirmar que se logra alcanzar el objetivo general de diseñar una secuencia didáctica que articule la educación geográfica con las prácticas y los saberes ancestrales de la comunidad. Pues, se elabora una secuencia didáctica con una variedad de temas adaptados para el aula multigrado, en este caso para grupos que reúnan todos los grados de básica primaria. El contenido de dicha secuencia se diseñó previamente revisando los estándares básicos para las ciencias sociales, específicamente temas relacionados con la geografía. Posteriormente, se construye la relación de los contenidos con base en las prácticas y saberes que pudieran ser asociados. Esta propuesta pedagógica estuvo ampliamente socializada con el equipo técnico designado por el MEN, por la docente encargada en una de las sedes, quien la intervino dándole

el contexto necesario desde su experiencia como docente del territorio, así como por parte del Concejo Comunitario para su posterior aprobación.

En ese sentido, los alcances del proyecto se pudieron ver reflejados en la construcción conjunta de la propuesta pedagógica, logrando que se articulan los tres sectores involucrados en los procesos educativos. El construir un material que estuviera contextualizado, desde el momento uno, fue una tarea ardua. Pues en realidad se trata de desarmar nociones que teníamos interiorizadas. Cada vez que se planteaba una actividad, se revisaba varias veces para decir, no, “estamos por el mismo camino que no queremos tomar”. Cuestionando hasta la actividad rompe hielos, crear sesiones donde el protagonista no fuera el libro de texto, sino las reflexiones que suscitaron entorno al medio natural y a su forma de relacionarse con él

En un momento, sentimos el colapso encima nuestro, no era solo planear una clase de geografía. Era pensarla desde cero, teniendo en cuenta factores como: El aula de clases; ¿Afuera o adentro? ¿En el muelle o en la casa de la ñata? Después, tratar de buscar una metodología que se ajustara a la modalidad multigrado, buscar estrategias de cooperación entre los estudiantes y tratar de agrupar los contenidos. Así mismo, pensar en los recursos educativos, desapegándose a las herramientas tecnológicas de la ciudad, realizar trabajos manuales, usar pintura, material reciclable, llevar cada cosa planeada. Construir desde cero los objetivos de cada sesión buscando y relacionando cada tema no solo con una práctica tradicional, si no obedeciendo a los fundamentos que tienen como comunidad. Inclusive contextualizar las actividades rompehielos al principio de cada clase. Correr los tiempos de las sesiones, entendido las magnitudes de una tormenta en el pacífico colombiano, donde era imposible salir de la casa. Cada cosa que hacíamos representaba un reto enorme para nosotras, dos casi licenciadas de la ciudad en medio de la selva, enseñando, pero sobre todo aprendiendo.

De la misma forma, se estima que los alcances del proyecto pedagógico también se puedan ver reflejados en propuestas posteriores. Pues al ser el primero de su tipo, se espera que sea utilizado como modelo por otros educadores y educadoras, sujeto a las modificaciones pertinentes. Sin embargo, es apropiado hablar también de lo que no se alcanzó como proyecto de investigación. Si bien se tenía la meta de implementar la propuesta a dos grupos multigrado es decir los grados primero, segundo y tercero en el primer grupo y, por otro lado, los grados cuarto y quinto. No fue posible, pues la infraestructura y disponibilidad de los estudiantes

impedían esta dinámica. Para el momento en el que se realizó la implementación en la sede La Plata, no se cuenta con una edificación propiamente destinada para la escuela, pues como esta se vino abajo hace años, los entes gubernamentales no se han hecho responsables para su reconstrucción. Por lo tanto, las sesiones debieron llevarse a cabo en el salón comunal y sede del Concejo Comunitario donde había una mesa por cada 6 estudiantes.

En ese sentido, se debió reunir a todos los estudiantes de primaria de la sede La Plata en un solo espacio para hacer la implementación. Esta dinámica dificultó un poco la convivencia pues era un espacio pequeño para ambos grupos, haciendo que la información se viera dispersa. Por otra parte, debido a dinámicas climáticas fue imposible realizar el número de sesiones que se tenían planteadas desde un principio. De la misma forma, se tuvo que modificar el orden de las sesiones pues, algunas que permitían realizarse al aire libre fueron aprovechadas en los días de menos lluvias. Es por ello, que se recalca la importancia de plantear, diseñar las clases y los materiales desde y para los territorios. Pues esta es la forma de acceder a una educación que tenga en cuenta factores con los que se conviven día a día, no se trata de moldear una comunidad al sistema educativo, se trata de amoldar ese sistema educativo a las comunidades respetando sus formas de vida y no pasando sobre ellas.

Por otro lado, al hablar de los obstáculos que se presentaron a lo largo del proceso, se relaciona directamente con la falta de infraestructura y condiciones para el desarrollo de las clases. Se enuncia esta cuestión también en un ejercicio de denuncia y consigna ante el estado por la falta de atención a los territorios rurales del país. Por qué si bien, los logros que se han tenido como comunidad en este factor, han sido gracias a los esfuerzos colectivos y políticos de sus líderes.

Por otro parte, es pertinente referirse a los obstáculos que se tuvieron desde las individualidades como estudiantes y practicantes de Universidad Pública. En primer lugar, empezar con la idea de platearse un proyecto de investigación tan lejos de la zona de confort, y aún más en medio de la mar donde entendemos que las dinámicas son totalmente diferentes a las acostumbradas. En segundo lugar, enfrentarse a los comentarios de desesperanza e incredulidad por parte de otros pares y académicos fue un reto que debimos asumir. Además, posicionar un tema desde lo comunitario y relacionarlo con disciplinas como la geografía es una tarea extensa para la línea de investigación en la que se ve enmarcado este proyecto, pues

nos precede una amplia gama de trabajos sobre temas desapegados del contexto donde se realizan, enfocados en la ciudad, y cuadrículados a las aulas convencionales. En tercer lugar, el asumir y mantener los costos relacionados con el trabajo de campo, fue un obstáculo que hizo cuestionar la labor investigativa y educativa varias veces, pues al provenir de un barrio periférico de la ciudad donde los recursos son limitados, hacer un lugar a la investigación fue una labor difícil. Sin embargo, gracias a un ejercicio de corresponsabilidad con la comunidad se logró llegar algunos acuerdos que permitieron continuar de manera cómoda con el proyecto. Por último, al ser externas del territorio, tomo varios meses acoplarse a las dinámicas propias del lugar, entender que las formas de vivir en la ciudad son muy diferentes a las formas de vida en el campo, y aún más diferente en medio de la selva y el mar. No obstante, pasado el tiempo se logró tener una conexión fuerte con las personas, los líderes, los profesores y los niños y niñas que posibilitaron de múltiples formas el desarrollo de esta investigación.

En cuanto la formación docente este trabajo de investigación aportó una experiencia sumamente significativa y valiosa, pues al adentrarse en un contexto rural como el Archipiélago de la Plata Bahía Málaga, fue posible comprender que estos contextos forjan la pasión, el amor y la convicción por el ser docente en un país como Colombia. Esta experiencia hizo que se entendiera que la enseñanza va mucho más allá de replicar contenidos en claustros cerrados y horarios definidos. El Pacífico y su gente, hizo que se entendiera que cualquier postal, casa, camino, manglar o bahía puede ser un aula perfecta donde todos comparten y aprenden.

Este lugar mágico y misterioso, que parece salido de un cuento de piratas, ha contribuido a una formación docente convencida de que sí es posible construir otro mundo, uno más justo, más amable y conectado profundamente con la defensa de la naturaleza. Este territorio edificó experiencias docentes y para la vida, totalmente transformadoras, pues caminar durante este tiempo el territorio, dejó sembrada para siempre la necesidad de trabajar en los contextos rurales. Otro aspecto muy importante que aportó esta experiencia tiene que ver con la formación docente integral, pues la profesora no solo debe tener herramientas y manejo para la enseñanza de su área en específico, sino tiene que tomar de otras disciplinas y saberes para desarrollar procesos más completos y significativos. Con base en lo anterior, la formación integral también tiene que ver con validar las emociones y contextos particulares de cada estudiante, situando la empatía, el amor y el cuidado como banderas inamovibles en el aula.

Asimismo, se logró reafirmar que es posible traer conocimientos abstractos de las ciencias sociales por medio de las artes visuales, de la historia oral, de los recorridos y de todas aquellas formas ingeniosas que surgen en medio de la labor docente. El aula o la enseñanza no tiene que seguir siendo una cosa cuadrículada, inaccesible para algunos, llena de autoritarismos y crueldad. Esta experiencia devela que, los docentes comprometidos con la transformación educativa podrán dotar las aulas de sentido, de empatía y de conocimientos que realmente contribuyan a la vida.

Por otro lado, el hecho de participar en la construcción del PEC en Bahía Málaga, configuró una experiencia docente muy importante, pues es necesario reconocer el privilegio que se tuvo al poder participar de algo tan inmenso como esto. Por ende, esta experiencia generó el desarrollo de otras habilidades, conocimientos y miradas frente a lo educativo y la importancia de escuchar y compartir para construir colectivamente. Además, esta experiencia situó reflexiones y planteamientos que pudieron responder a las necesidades del contexto. Es necesario mencionar que, esto es algo que alguien no imagina vivir en un pregrado, es como si la vida hubiese puesto todo de forma organizada en el camino.

Por último, este trabajo de investigación le devolvió la esperanza y las respuestas a dos docentes en formación, las cuales siempre han sentido una indignación enorme por la desigualdad y la injusticia. Al llegar a este territorio ancestral, se pudo comprender que no todo estaba perdido y que aún hay mucho por lo que luchar. Entre la mar, la selva y el manglar fue posible llenar de nuevo el corazón de sueños y convicciones, pues la comunidad caracterizada por dignidad, autonomía y resistencias gigantes son un gran ejemplo de que es más que posible vivir de otras maneras. Por mucho, la inmersión en las aguas, manglares y tierras del Pacífico será el lugar donde más allá de un trabajo de grado, quedaron atrapados dos corazones viajeros y rebeldes.

6.1 Recomendaciones

En primer lugar, se le recomienda muy amablemente a la Universidad Pedagógica Nacional, generar e incentivar los convenios con contextos rurales y todos aquellos lugares situados “al margen” que requieran la presencia de los practicantes. También, que se generen procesos socioeconómicos que respalden de algún modo, a todas y a todos aquellos que desean

realizar sus trabajos de grado fuera de la ciudad. Asimismo, se recomienda generar procesos y articulaciones constantes con distintos contextos urbanos y rurales no solo en el marco de trabajos de grado, sino en un vínculo constante con la sociedad, con una Universidad que sea del pueblo y para el pueblo.

A su vez, se le recomienda abrir los claustros universitarios al diálogo y trabajo constante en conjunto con las comunidades del país. Donde no se sobrepongan los conocimientos académicos y eurocéntricos, sino donde se validen, visibilicen y potencien los saberes propios de las comunidades para la construcción del conocimiento y del andar educativo emancipador. En este sentido, se le recomienda a la universidad trabajar activamente con la sociedad para proponer posibles soluciones conjuntas a los procesos de paz, a los desafíos de enseñanza y a la formación a lo largo y ancho del país. También, se recomienda que la universidad pueda ser un espacio donde se potencien el pensamiento latinoamericano, los debates nacionales y globales, donde sea posible reconstruir una universidad organizada que lucha por la justicia social y por otro mundo posible. Uno en el que los sabedores puedan hacer parte de la “academia” participando en las clases de la universidad en la formación de docentes que entiendan la importancia de los contextos.

A la Línea de Educación Geográfica, desde los afectos se le recomienda atender el llamado urgente a continuar trabajando en contextos rurales y a apoyar de forma más comprometida y solidaria a las y los estudiantes que se aventuran a trabajar en las montañas, en los ríos, en las veredas, en los mares, en la selva, en la bahía o en cualquier lugar de esta enorme Colombia. Dejando de lado las prevenciones o imaginarios de que “es imposible” o “de que son ideas descabelladas”. Por ende, se invita a la línea a confrontar sus bases y paradigmas, ya que sí, la geografía escolar es de vital importancia para el país, sin embargo, no es la única. Hay que posibilitar una apertura a otras geografías, a las comunitarias, las feministas, a las decoloniales y anticapitalistas, y a todas las geografías que permiten conceptualizar y comprender el espacio y sus dinámicas sociales e históricas.

De modo que, se recomienda tomar más en serio los conocimientos geográficos y los paradigmas que aportan las comunidades, a tener una mejor disposición con el diálogo de saberes para construir conocimientos no solo desde la dureza de la académica y la ciencia, sino desde las cosmovisiones, las experiencias, las otras realidades, las subjetividades y el caminar de las y los sabedores que tienen mucho que aportar al conocimiento del mundo en general. Se

invita a la línea a reflexionar en torno a la responsabilidad social que tiene, en cuanto a consolidar procesos críticos, emancipadores y comprometidos con una enseñanza de la geografía para toda la gente, que permita aportar a los territorios y a sus problemáticas desde la horizontalidad y la reciprocidad.

Por último, se le recomienda a las y los estudiantes que se inscribirán en la línea a adentrarse apasionadamente en sus temas de investigación, a apostarle a otras formas de enseñar geografía. Se les recomienda embarcarse en el viaje con las ideas rebeldes de irse lejísimos, de apostarle a la educación rural con todo y sus desafíos, a reivindicar la necesidad urgente de caminar y aprender de este hermoso país. Y con todo esto, fraternamente se les recomienda defender las ideas, las convicciones, los paradigmas y las apuestas con la beligerancia de sus corazones, a no dejarse arrebatar los sueños y los caminos, ni de las personas crueles, ni mucho menos del sistema que nos asecha constantemente.

Para finalizar, fraternamente, se le recomienda a la comunidad de La Plata Bahía Málaga seguir luchando con tan entera dignidad por su territorio, por su gente y por unas relaciones más recíprocas y espirituales con la naturaleza, una admiración y respeto profundos por la labor del Concejo Comunitario. Por otro lado, se recomienda a los adultos construir relaciones más amorosas y empáticas con las infancias, donde sea posible escucharlas con más atención y validando sus exigencias y visiones del mundo. Se sugiere consolidar espacios educativos más amenos, donde los niños y niñas puedan sentirse seguros, apreciados y escuchados. Asimismo, a reconocer que en la inmensa creatividad de las infancias residen un sinnúmero de posibilidades para transformar el mundo, se sugiere apostarles a infancias respetuosas, cargadas de amor y cuidado, a apuntarle a aulas donde los estudiantes puedan ser autónomos, pero sobre todo seres felices, libres, creativos y propositivos.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armario Bernal, M., Jiménez Tenorio, N., y Oliva, J. M. (2021, agosto 5). La interpretación del fenómeno de las mareas como foco para el diseño de una propuesta didáctica. *Revista Eureka*, 18. <https://www.redalyc.org/journal/920/92066410015/html/#suppl1>

Barreto Plata, J. D., y Velandia guerra, J. A. (2016, agosto). *La enseñanza del territorio marítimo COLOMBIANO en el siglo XXI* [Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3112/TE-19436.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Galindo Orrego, M. I. (2019, junio). Viviendo con el mar: inestabilidad litoral y territorios en movimiento en La Barra, Pacífico colombiano. *Revista colombiana de Antropología*, 55(1).

Jiménez, C. J., & Gaona, C. (2021). “*Nosotros somos alabados, somos cantos; nosotros somos muerte*” *Las representaciones sociales de la muerte asociadas a los ritos mortuorios de las comunidades del alto Guapi y del Medio San Juan*.

Ramírez Gómez, R. S. (2021). “*Expedición Océano: adaptaciones de los animales marinos*”. *Sitio web como aporte a la inclusión de la educación marina a estudiantes de básica secundaria*.

Rivas, P. A. (2018). *Diseño de secuencia de actividades para la enseñanza de la deriva continental a través de la historia de las ciencias*.

Rubio, J. (2010). Este sentido el estudio del ámbito costero acoge un extenso bagaje de situaciones, dedicaciones y profesiones, acercándose a diversas realidades que confluyen a través de algún tipo de relación con el medio marítimo. 9.

Rubio Ardanaz, J. (2010). Expresiones de maritimidad a través del patrimonio. Imágenes e iconos para la identidad y el comercio en el ámbito pesquero de Santurtzi (Bizkaia). 20.

Traslaviña, A. C. (2021). *¿Crisis ecológica en los océanos o ruptura de la relación sociedad/océano?*

Araújo, Armando Aroca. “Algunas concepciones espaciales de los pescadores de buenaventura, pacífico colombiano.” *REVISTA AMAUT*, no. 21, 2013, pp. 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763679>.

Bonilla, Solange. “*Viva Dios, muera Barrabás*”: *La Fiesta de Los Manacillos de Juntas de Yurumanguí, un territorio en disputa*. Bogotá D.C, 2018.

Meza, Carlos Andrés, et al. “La ruta del viche: Producción, circulación y consumo de una bebida destilada en el litoral Pacífico colombiano.” *Colección informes antropológicos del instituto colombiano de antropología e historia*, no. 11, p. 184.

<https://revistas.uniclairetiana.edu.co/index.php/Pacifico/article/download/156/111>. Accessed 2014.

Ballantyne R. (2004) Young student's conceptions of the marine environment and their role in the development of aquaria exhibits. GeoJournal 60, 159-163

Comisión de la verdad. (2020, Septiembre 11). *La propiedad colectiva del pueblo negro cumple 27 años*. Comisión de la Verdad. Retrieved Octubre 30, 2023, from <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/ley-70-propiedad-colectiva-del-pueblonegro-cumple-27-anos>

Flórez, M. L., y Monroy, E. (2015). *El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural*. Universidad del Valle.

MEN. (2002). *Normatividad Básica para Etnoeducación*. Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2022, marzo 15). *Sistema educativo colombiano - Sistema educativo colombiano*. Ministerio de Educación Nacional. Retrieved octubre 30, 2023, from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacionbasica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>

Hoyos, R., Campo, S., y Álvarez, J. (2015). *Más allá del color: proyecto etnoeducativo en la Institución Educativa Lorgia de*. Colombia: Universidad Santo Tomas.

Monterrosa Bailarín, M., & Ravelo Méndez, R. (2021). Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”. *Horizontes Pedagógicos*, 43-56.

Acosta, M., y Benavides, E. (2018). ¿Por qué partir de la Investigación Acción Participativa para transformar la educación? Un análisis desde la propuesta de Fe y Alegría Ecuador. *SABERES ANDANTES Educación Popular: esperanza de transformación*, 2(4).

Alfredo González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45, 125 - 135.

Antón Sánchez, J. (2015). *El conocimiento ancestral desde una perspectiva afrodescendiente*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Arbeláez, J., y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia una mirada indígena*. escuela de derecho universidad EAFIT.

Arenas, A., y Salinas, V. (2013). *Giros en la Educación Geográfica: Una renovación de lo geográfico y lo educativo*. Revista de Geografía Norte Grande.

Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista iberoamericana de educación.*, (13), 35-45.

Asociación de Consejos Comunitarios y Organizaciones del bajo Atrato - ASCOBA. (2013). *Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “Champalanca Pedagógica”*. Ministerio de Educación Nacional.

Balcázar, F. (2003). Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 8, 59-77.

Becerril, B. (2018). *Crítica y propuesta de la educación en Paulo Freire*. La Colmena, Universidad Autónoma del Estado de México.

Blanco, M., Maestre, M., & Torres, Y. (2021, septiembre). Interculturalidad y decolonialidad: fundamentos teóricos de la etnoeducación. *Revista de Filosofía Universidad de Zulia, Venezuela*, 39(99), 558 - 569.

Bolaños, G., & Tattay, L. (2012, Mayo 4). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y ciudad*, (22), 45-56.

Buitrago, O. (2016). *La educación geográfica para un mundo en constante cambio*. Entorno geográfico.

Castillo, E. (2016). Etnoeducación Afropacífica y Pedagogías de la Dignificación. In *Revista Colombiana de Educación* (pp. 343-360).

Cebotarev, E. (2003). *El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Cifuentes, V. E. (2019). *El capitán de bahía Málaga: biodiversidad en el territorio anfibio del pacífico colombiano*. Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

Cristancho, J. G. (2017). *El enfoque sociocrítico ¿Una perspectiva de investigación en vía de extinción?* Educação Química en Punto de Vista.

CUERO, J. F. (2019). *Prácticas ancestrales de las comunidades negras como estrategias de conservación ambiental y desarrollo sostenible en el consejo comunitario río san francisco, guapi, cauca*. fundación universitaria de Popayán.

Fernando Romero Loaiza, F. (2002). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Flórez, M., & Monroy, E. (2015). *El Proyecto Educativo Comunitario -PEC- del Pueblo Ancestral Ambaló; una experiencia política y pedagógica de resistencia y pervivencia cultural*. Universidad del Valle.

García Rincón, J. E. (2011, Enero-Junio). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional*.(34), 117-121.

García, F., Chica, A., Penalva, C., y Santacreu, Ó. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. PYDLOS Ediciones.

González, R., Claudino, S., & Souto, X. (2016). *La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI*. Universidad de Barcelona.

Infante, Á. (2013). *El porqué de una “epistemología del sur” como alternativa ante el conocimiento europeo*. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*.

Larkin, E. (2009). *Afrocentricidad una aproximación epistemológica innovadora*. SANKOFA.

Meneses, Y. (2016, Julio). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 18(33), 35-66.

Ministerio de cultura y educación de la nación argentina. (1997). *La Investigación Acción en educación: Antecedentes y tendencias actuales*.

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. In *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Monsalve, A. I. (2020). Formar pensamiento crítico desde la enseñanza de la geografía mediante el estudio del medio geográfico rural. In *Los estudios del territorio en perspectiva de la geografía escolar* (pp. 441-463). Alpha Editores.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. In *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (pp. 93-110). Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.

Restrepo, E. (2016). Espacialidades afrodescendientes en el Pacífico colombiano. In *En Liberac, Antonio, Territórios de gente Negra: processos, transformações e adaptações: ensaios sobre Colômbia e Brasil. Cruz das Almas (Brasil): EDUFRB.* (pp. 189- 213).

Rivera, J. A. (2015). *La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano.* Universidad de los Andes.

Santos, B. d. S. (2009). *UNA EPISTEMOLOGÍA DEL SUR: UNA REINVENCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA EMANCIPACIÓN SOCIAL.* Siglo Veintiuno editores.

Santos, B. D. S. (2010). *DESCOLONIZAR EL SABER, REINVENTAR EL PODER.* Ediciones Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.

Santos, B. d. S. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. In *Epistemologías del Sur* (pp. 25-62). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Santos, B. d. S., y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur (perspectivas).* Akal: cuestiones de antagonismo.

Severino, C. (2020). *Teoría da afrocentricidade e educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro.* universidade federal de pernambuco.

Souto, X. M. (2007). *Educación geográfica y ciudadanía.* Universidad de Valencia.

Souto, X. M. (2011). *Una educación Geográfica para el siglo XXI: aprender competencias para ser ciudadano en el Mundo Global.* REVISTA ENKUMENE.

Stefenon, D., y Barreto, M. (2020). *Resistência, território e ensino de Geografia: um debate sobre práticas e saberes escolares fundamentados no engajamento social.* Alpha Editores.

Torres Carrillo, A., y González Terreros, M. I. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca. *Revista Colombiana de Educación, I(80), 335-354.*

Torres, A. (2015, Noviembre). La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación. *La piragua: revista latinoamericana y caribeña de educación y política*, (41), 11 - 20.

Vega, R. (2019). *El Capitaloceno: Crisis civilizatoria, imperialismo ecológico y límites naturales*. Teoría y Praxis.

Zada González, E., & Bravo Placeres, I. (2023). Saberes ancestrales basados en la gastronomía para la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad Cofán Dureno. *Uniandes Episteme*, 10, 69-87.

Zapata González, A. (2021). El sincretismo religioso en la población afrocolombiana ¿un mecanismo de resistencia? *VERSIONES - Revista estudiantes de filosofía*, (16), 43–56.

Freire, P. (2005). *La Pedagogía del Oprimido* . Siglo XXI.

Ortegón, E. L. (30 de Junio de 2022). Maritorio de comunidades negras: caso La Plata Bahía Málaga. *Anekumene: Revista virtual de Geografía, cultura y educación*.

Restrepo, E. (12 de Julio de 2011). Etnización y multiculturalismo. *Revista Colombiana de Antropología*, págs. 37-68.