MAESTRAS RURALES, INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

-Historias de Vida-



Diana Elvira Soto Arango
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Carolina Pulido Huertas
(Compiladoras)

INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN

Diana Elvira Soto Arango

Diana Elvira Soto Arango, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (España, 1987), investigación posdoctoral en Historia Social de la Ciencia en el CSIC (España, 1993-1995). Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), ha ejercido como docente, investigadora y directora de tesis en países de Europa, África, América y el Caribe. Co-lideró la creación de la Red RUDECOLOMBIA (1996), el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA (1998), el Programa Posdoctoral RUDECOLOMBIA-UPTC (2008), la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (1994), Grupos de investigación HISULA e ILAC (1992) y redes internacionales enfocadas en maestras rurales y Escuelas Normales.Ex-decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, y coordinadora de salas de evaluación en el Ministerio de Educación Nacional. Investigadora Senior y Emérita de MINCIENCIAS, Ha coordinado eventos académicos en 26 países. Ha publicado 41 libros y 85 artículos indexados. Reconocida con más de 50 premios nacionales e internacionales, sobresale el Premio latinoamericano “Joven investigador Diana Elvira Soto Arango”. Su trayectoria destaca en Historia de la educación.

Emilce Beatriz Sánchez Castellón

Doctoranda en Ciencias de la Educación, CADE, Universidad de Cartagena RUDECOLOMBIA. Magister en Ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia universitaria e investigación educativa, Universidad de Matanzas, Cuba. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, Colombia. Especializaciones en: Gestión Gerencial, Universidades de Cartagena y de La Guajira Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD-; Evaluación escolar, Universidad de La Guajira. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Sabana. Editora Jefe Revista Entretextos - Grupo de investigación Aa’in. Semillero de investigación Historias de vida. Docente Tiempo Completo Universidad de La Guajira. Colombia.

Diana Carolina Pulido Huertas

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc, Rudecolombia, cohorte XVII, Magister en Educación con modalidad en investigación, Licenciada en Informática y Tecnología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Uptc) e integrante del grupo de investigación HISULA (Categoría A Miniciencias), Docente catedrática de la Uptc, categorizada en junior según Minciencias.

MAESTRAS RURALES, INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

-Historias de Vida-

Diana Elvira Soto Arango
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Carolina Pulido Huertas
(Compiladoras)



EDITORIAL
UPTC

MAESTRAS RURALES, INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

-Historias de Vida-

Diana Elvira Soto Arango
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Carolina Pulido Huertas
(Compiladoras)

Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL UPTC

MAESTRAS RURALES, INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA

-Historias de Vida-

Diana Elvira Soto Arango
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Carolina Pulido Huertas
(Compiladoras)

Universidad de Cartagena
Fundada en 1827

Universidad de Nariño
COLOMBIA

ENFOQUE: Investigación
ÁREA: Educación
COLECCIÓN No. 322

Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida.
Rural, Indigenous, Afro-descendant Teachers in Colombia. Life Stories.

Primera Edición, 2025
300 ejemplares (impresos)

© Diana Elvira Soto Arango
© Emilce Beatriz Sánchez Castellón
© Diana Carolina Pulido Huertas
© Gabriel Segundo Iguarán Montiel
© Óscar Hugo López Rivas
© José Enrique Cortez Sic
© Gerard Antony Allen Rowe
© Carmen Cecilia Lago de Fernández
© Alejandrina Lago de Zota
© Denise Casseres Gómez
© Mengue M'Obame Sylvie
© Danielle Ada Ondo
© Sandra Liliana Bernal Villate
© Amer Estrada Castro
© Rina del Carmen De León Herrera
© Berlinda Cassiani Molina
© Dilia Elena Mejía Rodríguez
© Liris Múnera Cavadías
© Diana Elvira Lago
© José Pascual Mora García
© Emilce Trujillo Yucuna
© Debie Inés Buelto Harry
© Ligia María Sánchez Castellón
© Estefanía Nathalia Burbano Salazar
© Gabriela Hernández Vega
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025
© RUDECOLOMBIA

ISBN (impreso) 978-958-660-942-5
ISBN (ePub) 978-958-660-943-2

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia

Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida / Rural, Indigenous, Afro-descendant Teachers in Colombia. Life Stories / Soto Arango, Diana Elvira; Sánchez Castellón, Emilce Beatriz; Pulido Huertas, Diana Carolina. Tunja: Editorial UPTC, 2025. 318 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-942-5
ISBN (ePub) 978-958-660-943-2

Incluye referencias bibliográficas.

1. Historias de vida. 2. Maestras 3. Liderazgo social. 4. Modelos aprendizaje. 5. Educación.
(Dewey 379/21) (THEMA JNB - Historia de la Educación)

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial

Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Oscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Claudia Helena Amarillo Forero

Impresión
Búhos Editores Ltda.
Calle 57 No. 9 – 36
Cel. 314 411 5024
Tunja – Boyacá – Colombia

Libro de investigación resultado del proyecto “Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia” con SGI 3140.

Citar este libro / Cite this book
Soto Arango, Diana Elvira; Sánchez Castellón, Emilce Beatriz; Pulido Huertas, Diana Carolina (compiladoras). *Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia. Historias de vida*, Tomo n.° 12. Tunja. Editorial UPTC. Colección Educadores Latinoamericanos. Facultad de Ciencias de la Educación, 2025
https://doi.org/10.19053/uptc.9789586609425

Libro financiado por el proyecto “Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia” SGI 3140 y el Convenio n.° 00023 de RUDECOLOMBIA y la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

Tomo XII

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA COLECCIÓN

EDUCADORES LATINOAMERICANOS

Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda (Chile)
José Rubens Lima Jardilino (Brasil)
José Enrique Cortez Sic, Óscar Hugo López Rivas (Guatemala)
Justo Cuño Bonito, María José del Pino Espejo (España)
María Cristina Vera de Flachs (Argentina)
Armando Martínez Moya, María Lourdes Alvarado (México)
Elmer Robles Ortiz (Perú)
Veronique Solange Okome Beka (Gabón)

Investigadores del proyecto

Maestras Rurales, Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. SGI. 3140
Diana Elvira Soto Arango, Coordinadora Proyecto Grupo HISULA-UPTC
Diana Elvira Lago, Grupo RUECA-Universidad de Cartagena
Gabriela Hernández Vega, Grupo HISED-Universidad de Nariño

Coinvestigadores proyecto

Sandra Liliana Bernal Villate, UPTC - HISULA
Diana Carolina Pulido Huertas, UPTC HISULA
Diego Eduardo Naranjo Patiño, UPTC -HISULA
José Pascual Mora García, UDEC-HISULA
Liris Múnera Cavadías, Universidad de Cartagena-RUECA
Alejandrina Lago de Zota, RUECA
Estefanía Nathalia Burbano Salazar, Universidad de Nariño-HISED
Jose Oliden Muñoz Bravo, Universidad de Nariño-HISED
Alejandra Zuleta, Universidad de Nariño-HISED
Francisco Muñoz, Universidad de Nariño-HISED

Jóvenes investigadores

Sonia Rocío Martínez Albarracín, UPTC-HISULA

Semilleros

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera, UPTC-HISULA
Jeimmy Mariana Vargas Romero, UPTC-HISULA
Teresa Cassiani, Universidad de Cartagena-RUECA
Denice Casseres, Universidad de Cartagena-RUECA

RESUMEN

Esta publicación es el resultado de un trabajo colaborativo entre investigadores de diversas universidades nacionales e internacionales, quienes, desde una mirada interdisciplinaria, han recopilado y analizado las historias de vida de maestras que, con su compromiso e identidad, forman generaciones en distintos territorios.

El libro se centra especialmente en la experiencia de maestras, cuya labor ha sido ponderada por el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, como también por la Red Internacional de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Africanas y Afrodescendientes a través de una perspectivas que entrelaza distintas dimensiones culturales (interculturales y multiculturales), de género y la experiencia de lo local y lo global.

Esta obra permite comprender la relación entre la vida cotidiana de las educadoras y los grandes procesos políticos, religiosos, económicos y sociales que atraviesan sus comunidades. Desde una perspectiva crítica, se analizan temas como el impacto del conflicto armado, la exclusión, la segregación, la espiritualidad y las dinámicas de poder que afectan la labor educativa en contextos vulnerables. La praxis pedagógica de estas maestras se sitúa en un complejo entramado de luchas y resistencias, en la que convergen diversos enfoques culturales y de género, resaltando su papel como agentes de transformación social.

Uno de los aportes esenciales de este compendio es la visibilización de las estrategias que estas formadoras han desarrollado para superar barreras estructurales, tales como la pobreza, la xenofobia y la falta de acceso a recursos educativos. Sus testimonios muestran no solo los retos y desafíos que enfrentan en su labor, sino también el emprendimiento, la creatividad, la resiliencia, el apego a sus familias, a sus territorios y la construcción de nuevas pedagogías que responden a las necesidades de sus comunidades.

Desde el punto de vista metodológico, los trabajos presentados se enmarcan en los enfoques de investigación de la historia social de la educación, desarrollados por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), los cuales han permitido la sistematización e interpretación rigurosa de las narrativas de vida, facilitando la construcción de un corpus de conocimiento que articula la memoria histórica con las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Los grupos de investigación que integran la RED, han sido clave en el desarrollo de este compendio, promoviendo un trabajo colaborativo que trasciende fronteras y reconoce el valor del conocimiento situado. A través de esta publicación, se busca no solo homenajear la invaluable labor de estas maestras, sino también generar espacios de reflexión y debate sobre las condiciones en las que ejercen su profesión, reafirmando su liderazgo y papel como pilares esenciales en la formación de personas más humanas para la construcción de un mundo más sensible y equitativo que valore la diversidad.

Palabras clave: conocimiento situado, historias de vida, maestras, práctica pedagógica

ABSTRACT

This publication is the result of a collaborative work between researchers from various national and international universities, who, from an interdisciplinary perspective, have compiled and analyzed the life stories of women teachers who, with their commitment and identity, shape generations in different territories.

The book focuses especially on the experience of women teachers, whose work has been highlighted by the Doctorate in Educational Sciences of RUDECOLOMBIA, as well as by the International Network of Women Teachers of Indigenous, Rural, African and Afro-descendant Peoples, through a perspective that interweaves different cultural dimensions (intercultural and multicultural), gender and the experience of the local and the global.

This work provides an understanding of the relationship between the daily lives of women educators and the major political, religious, economic and social processes that affect their communities. From a critical perspective, it analyzes issues such as the impact of the armed conflict, exclusion, segregation, spirituality and power dynamics that affect the educational work in vulnerable contexts. The pedagogical praxis of these teachers is situated in a complex web of struggles and resistances, in which diverse cultural and gender approaches converge, highlighting their role as agents of social transformation.

From the methodological point of view, the works presented are framed in the research approaches of the social history of education, developed by the Society for the History of Latin American Education (SHELA), which have allowed the systematization and rigorous interpretation of life narratives, facilitating the construction of a body of knowledge that articulates the historical memory with contemporary pedagogical practices.

The research groups that make up the RED have been key in the development of this compendium, promoting collaborative work that

transcends borders and recognizes the value of situated knowledge. Through this publication, we seek not only to pay tribute to the invaluable work of these teachers, but also to generate spaces for reflection and debate on the conditions in which they exercise their profession, reaffirming their leadership and role as essential pillars in the formation of more humane people for the construction of a more sensitive and equitable world that values diversity.

Key words: situated knowledge, life stories, teachers, pedagogical practice.

Contenido

Presentación 17

ACHIKUA, lo que se dice del andar: tras las huellas de una mujer *wayuu* perseverante –Irma Beatriz Iguarán– Maestra Ilustre de Pueblos Originarios 27
Gabriel Segundo Iguarán Montiel

Historias de vida de maestras afrojamaiquinas: Ann Nora Gobern González y Peggy Lynch Laing de Ovalle 57
José Enrique Cortez Sic
Óscar Hugo López Rivas
Gerard Antony Allen Rowe
Diana Carolina Pulido Huertas

Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría: maestra afrodescendiente, tejedora de sueños posibles 91
Carmen Cecilia Lago de Fernández
Alejandrina Lago de Zota
Denice Casseres Gómez

La mujer afrobantú y el sistema patriarcal en las narrativas de Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial 121
Mengue M'Obame Sylvie
Danielle Ada Ondo
Sandra Liliana Bernal Villate

Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural 147
Amer Estrada Castro
Rina De León Herrera
Berlinda Cassiani Molina

María del Rosario Suárez Castro: maestra líder de la educación rural (Montes de María, Colombia) 177
Dilia Elena Mejía Rodríguez
Liris Múnera Cavadías
Diana Elvira Lago

Las dos bestias ensilladas: en el camino de las prácticas pedagógicas de maestras rurales en Norte de Santander.....209
José Pascual Mora García
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Carolina Pulido Huertas

Educación rural en Honduras y Colombia. Imaginarios de maestras garífunas y yucunas.....235
Diana Elvira Soto Arango
Emilce Trujillo Yucuna
Debie Inés Buelto Harry

Memoria de un sueño: Midia Leonor, la maestra.....263
Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Ligia María Sánchez Castellón

Narrativas de una maestra Awá: entre la selva y la carretera.....291
Estefanía Nathalia Burbano Salazar
Gabriela Hernández

Presentación

EL HUMANO PODER DE LAS MAESTRAS: HISTORIAS QUE CUENTAN

Este libro es producto del proyecto de investigación "Educadores en América Latina y el Caribe, siglos XVI y XXI"[1], que viene desde 2008 cuando la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia apoyó por mérito académico e investigativo dicho proyecto que, a su vez, fue aprobado por COLCIENCIAS al salir favorecido en el concurso público nacional de ese mismo año. Lo significativo de este proyecto de investigación es que, además de haber sido constante en este tiempo, ha contado con grupos e investigadores nacionales e internacionales. Dentro de este contexto también se han formado jóvenes investigadores que se inscriben en la propuesta y han sido apoyados por la UPTC y COLCIENCIAS en esta temática, que ya habíamos iniciado en 1998 con la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Además, se une al grupo de Vendimia a fin de fortalecer los eventos. En 2012 surge el proyecto específico "Maestras Rurales", que luego fue desarrollándose hasta llegar a la actual Red internacional de "Maestras Rurales, Africanas, Afrodescendientes y de Pueblos Originarios".

La Red se ha propuesto analizar y visibilizar la praxis pedagógica y comunitaria de maestras que se han caracterizado por su liderazgo socioeducativo en escenarios vulnerables y resilientes, desde la metodología de investigación cualitativa –historias de vida– que invita a valorar una labor que ha sido ignorada, puesto que enseñar y facilitar los aprendizajes a quienes ingresan a la educación formal había sido casi imposible. Esta praxis se apoya en las teorías universales de la pedagogía y la didáctica, fundamentales en una cotidianidad silenciosa, la cual es construida socialmente a partir de las individualidades o colectividades de experiencias y vivencias desde contextos locales y territoriales. Por lo tanto, esta red investiga la vida de aquellas maestras que han superado la discriminación, la exclusión y la xenofobia, como

1 Este proyecto fue presentado por el Grupo de Investigaciòn Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

también la carencia de recursos –económicos especialmente– para lograr cristalizar sus proyectos de vida: "ser formadoras de nuevas generaciones".

Un punto de encuentro en este proyecto ha sido la escuela, la familia, la comunidad y los maestros/as, para el logro de las transformaciones que se requieren en todos los ámbitos y tiempos. Es así como estos procesos de investigación consideran que los educadores están llamados a ser forjadores de cambios, a realzar los saberes locales para dialogar con los conocimientos científicos; de esa manera se podrían constituir las bases esperanzadoras de los currículos para trascender el aula de clase.

La finalidad del ejercicio magisterial, como función social, se sintetiza en facilitar los aprendizajes para formar en sus dimensiones –ser, conocer, hacer, convivir– a un ser humano que transforma la sociedad y facilita el desarrollo de sus capacidades, para pensar, investigar, decidir, participar, soñar, jugar, entre otras apuestas, en las que están inmersas las escuelas normales y las universidades con sus facultades de Educación.

Precisamente, el VI Coloquio Internacional "Maestras de Pueblos Ancestrales, Rurales, Afrodescendientes y africanas", celebrado en la Universidad de La Guajira, Colombia, del 27 al 29 de octubre de 2022, respondió a uno de los compromisos adquiridos en el proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia" –que ganó el concurso en la red de RUDECOLOMBIA– y, para su desarrollo, estableció una alianza con otros grupos de investigación interesados en fomentar la reflexión desde una perspectiva interdisciplinaria acerca del papel que dichas maestras desempeñan en su misión en Colombia y que se destacan por su liderazgo sociocultural en los territorios de este país pluricultural.

Así mismo, en las actividades de la Red Internacional se incluye, entre otros, un aspecto relativo a la identificación de aquellos esfuerzos que visibilizan la praxis socioeducativa de estas maestras facilitadoras de los aprendizajes y transformadoras de estructuras mentales, hilvanando las experiencias de investigadores de varios continentes (África, Europa y América Latina y el Caribe), para reconocerlas como prototipos que,

a partir de su desempeño, evidencian aspiraciones, sueños y prácticas que han aportado a sus territorios. Un segundo aspecto es el hecho de que la Red ha venido contribuyendo a la comunidad académica con nuevas y pertinentes conceptualizaciones sobre las temáticas de educación rural, etnoeducación, educación, pedagogías propias, pedagogías situadas y educación intercultural. Un tercer aspecto que se destaca es el carácter formador que tiene la Red, en cuanto incluye no solo los proyectos de los investigadores, sino también trabajos de grado de los estudiantes de licenciaturas, maestrías y doctorados. El cuarto aspecto se orienta a las publicaciones en la colección y en números monográficos de la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.

Esta publicación se centra en las historias de vida de las maestras, que permiten pensar la articulación entre lo micro y lo macro –lo local, lo regional, nacional y lo internacional–, la dimensión de la vida cotidiana con la política, la espiritualidad, la economía, el conflicto armado, la exclusión y discriminación, lo que contribuye a situar los desempeños docentes en la trama de las luchas y los conflictos de poder y asumir perspectivas culturales (inter y multiculturales) y de género, así como del campesinado y la educación en el marco de estos escenarios.

Igualmente, desde el aspecto metodológico, los paradigmas investigativos de la historia social de la educación desarrollada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) han permitido abordar las historias de vida y la aplicación de instrumentos para la investigación, haciendo posible la sistematización e interpretación de la información para concretar los trabajos presentados como ponencias en el VI Coloquio, las cuales han sido seleccionadas con el criterio evaluativo de pares académicos especialistas en las temáticas.

Los aportes aquí presentados nos aproximan a las propias vidas, al universo educativo, familiar, cultural, político, económico, a las zonas epicentros del conflicto armado y a los desafíos de la pedagogía en el contexto de la paz total, que nos permiten acceder a los mundos sociales de esas vidas en las que nos adentramos y a las que deseamos conocer en profundidad, para que su legado permanezca y sea referen-

ciado y tenido en cuenta en la historia de los territorios, para repetirla o no repetirla, según el caso.

El libro se organiza en nueve capítulos que corresponden, como lo indicamos, a los resultados de las investigaciones sobre historias de vida de maestras. En el primero, se presenta a la Maestra Ilustre de Pueblos Originarios, Irma Beatriz Iguarán (q.e.p.d.), a quien el Coloquio hizo una mención de reconocimiento por su labor y liderazgo. El investigador wayuu, Gabriel Iguarán Montiel, docente de la Universidad de La Guajira, describe los actos de una maestra, eje de su comunidad y su familia, y recupera la mirada de una historia de vida desde los territorios ancestrales como defensora territorial. La metodología para escribir en profundidad su legado, se fundamentó en los archivos familiares y el conocimiento directo de esta admirable maestra. El tratado *ACHIKUA: lo que se dice del andar. Tras las huellas de una mujer perseverante. Irma Beatriz Iguarán. Maestra Ilustre de Pueblos Originarios* es reflejo de la minuciosidad de esa familiaridad directa.

El segundo capítulo muestra las historias de vida de maestras "negras", dignas representantes de la cultura afrojamaiquina, afrodescendientes del departamento de Bolívar (Colombia) y del continente africano. Los autores José Enrique Cortez, Óscar Hugo López, Gerard Antony Allen Rowe y Carolina Pulido contribuyen con dos historias de vida de maestras afrojamaiquinas, la de Ann Nora Gobern González y Peggy Lynch Laing de Ovalle. Analizan las vivencias de las maestras de esa condición étnica –africana y jamaiquina–, resaltan a este grupo de personas desde su identidad, desarrollo social y cultural, quienes han luchado por su reconocimiento en la región caribeña y en la sociedad de Guatemala. Se destaca el afán de visibilizar esta población, teniendo en cuenta que en los Acuerdos de Paz de Guatemala (1996) se reconoció al garífuna como uno de los cuatro pueblos que cohabitan en este país. Este trabajo resalta el legado cultural, el esfuerzo académico y la labor educativa en la ruralidad Guatemala.

El tercer capítulo contiene el trabajo de Carmen Lago de Fernández, Alejita Lago de Zota y Denisse Cásseres Gómez, el cual rescata el papel de una mujer afrodescendiente en Colombia, la maestra Cecilia

Rosa Casasbuenas Santamaría, llamada la niña de Sincerín, a partir de entrevistas, conversatorios y de la autobiografía en construcción de quien nos introduce en su mundo y en sus ancestros a través de su propia voz. La investigación también se apoya en registros documentales familiares que ayudan a escudriñar la vida de esta educadora.

El cuarto capítulo corresponde al escenario de la mujer africana. Mengue M'obame Sylvie, Danielle Ada Ondo y Sandra Liliana Bernal Villate, en "La mujer afrobantú y el sistema patriarcal en las narrativas de Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial" –estudio analítico comparado que se basa en tres obras que tratan de forma particular el tema objeto de estudio de este apartado– permiten desde un enfoque étnico y también de género que los análisis se complejicen para plantear que "la mujer es la principal víctima del legado cultural que ella misma debe salvaguardar".

El quinto, se centra en la presencia de la maestra en territorios en medio del conflicto armado, la violencia, la marginalidad, la explotación y la exclusión social. Amer Estrada Castro, Rina De León Herrera y Berlinda Cassiani Molina abordan el ser maestra rural –campesina y afro– desde lo pedagógico, social y cultural, la sensibilización por la tierra, la naturaleza, el campesino y su familia, y las sonoridades que representan sus alegrías, gritos de auxilio, intereses y temores, haciendo visible sus imaginarios, sus saberes de experiencia y saberes ancestrales, de tal manera que se haga posible valorar desde las dinámicas institucionales que movilizan la vida del campo. Este trabajo, titulado "Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la ruralidad", es el reflejo de la vulneración de los derechos humanos, la escuela rural atravesada por el contexto político del conflicto armado y el programa de la paz total, sus desafíos pedagógicos, culturales y sociales. En síntesis, en este escrito se destaca un enfoque pedagógico que abre importantes aristas para pensar la educación en la ruralidad.

El sexto capítulo, sobre la historia de vida de María del Rosario Suárez Castro, identificada como maestra líder de la educación rural en Montes de María, Colombia, se enmarca en el trabajo investigativo desde el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo –estudio de caso biográfico narrativo–, en el que se recurre a los aportes a la educa-

ción rural de esta reconocida docente. Las estrategias metodológicas aplicadas como entrevistas semiestructuradas virtuales y la revisión documental hicieron posible conocer detalles de sus vivencias. Dilia Elena Mejía, Liris Múnera y Diana Elvira Lago narran esta historia de vida.

En el capítulo séptimo, titulado "Las dos bestias ensilladas, en el camino de las prácticas pedagógicas de maestras rurales en Norte de Santander" (y siguiendo con los trabajos desde los enfoques indigenistas), José Pascual Mora, Emilce Sánchez y Diana Pulido hacen un análisis de la pandemia provocada por el COVID-19, en los contextos del conflicto armado. Los autores hacen una crítica a la democracia, a la caracterización a partir de sus limitaciones y a lo que se va a definir como "nazificación del Estado y *apartheid* educativo" en las prácticas pedagógicas. Según la investigación, es necesario que las maestras desarrollen una conciencia crítica, empoderadas de sus discursos, para que se constituyan en representantes activas de la Paz Pedagógica y no solo sean simples mediadoras de documentos, papeles o normas que no resuelven las contradicciones en sus áreas de influencia. En el estudio se plantea que la repedagogización social de cara al Acuerdo de Paz, al Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Paz Total, debe ayudar a mover los andamios mentales de las estructuras hegemónicas enquistadas en el centralismo y los modelos de colonización del ser y el saber. Por ello, se propone pensar en pedagogías para la paz en las aulas en medio del conflicto armado, es decir, que el aula se extienda a la comunidad para permitir el diálogo. La recolección de información surgió de un evento académico en el cual tres maestras manifestaron sus sentires y vivencias, sistematizados y analizados previo consentimiento informado.

El octavo capítulo, titulado "Imaginarios sobre educación rural en maestras de Honduras y Colombia", de las autoras Diana Elvira Soto Arango, Emilce Trujillo Yucuna y Debie Inés Buelto Harry, examina la educación rural en maestras afrodescendientes garífunas, (Honduras) y yucunas (Colombia) desde múltiples enfoques en realidades similares de marginación. Se enfatiza en el estudio del territorio rural a partir de dos condiciones: maestras que están ejerciendo su labor educativa y aquellas que se están formando. El propósito es evidenciar las barreras

y los conflictos que impiden su desarrollo y las distancias con los contextos urbanos. La investigación de corte cualitativo y etnográfico facilitó el análisis de la educación rural con base en variables que determinan su dinámica, como son la normativa, la formación de las maestras rurales fundamentada en las prácticas pedagógicas y el imaginario de esas maestras sobre la escuela rural. Las fuentes documentales permitieron en gran medida la obtención de información. La investigación tributa a nuevos paradigmas que facilitan la comprensión de esas construcciones epistémicas e interpretaciones de la vida educativa en la ruralidad.

En el noveno capítulo, "Memoria de un sueño: Midia Leonor, la maestra", las autoras Emilce Sánchez y Ligia Sánchez muestran un trabajo riguroso, en el cual narran parte de la historia de vida de una maestra que transitó los territorios de La Guajira y del Magdalena, en Colombia, interpretando los anhelos de comunidades "resistentes" y "fuertes", a las que entregó su saber pedagógico para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes, y cómo las familias valoraban su labor que logró transformar la existencia de muchos. En otras palabras, este trabajo –con bases teóricas que declaran la historia de vida como metodología– se convierte en una oportunidad para hacer investigación cualitativa etnográfica, en la cual no solo se estudia la vida de una persona sino la del contexto en el cual se ha desenvuelto, procurando hacer una simbiosis entre la persona historiada, la vida de quienes la rodean y el escenario espacial. Se subraya la importancia que tiene este tipo de compendio para la preservación de la memoria histórica, el fortalecimiento de la identidad y el legado de quienes han contribuido a la conquista de un mundo más incluyente.

En el décimo capítulo, denominado "Narrativas de una maestra awá: entre la selva y la carretera", las autoras Estefanía Burbano y Gabriela Hernández indican la necesidad de empezar a visibilizar las historias de vida de las maestras que, en este caso, muestran los senderos de la desigualdad transitados por la mujer awá para lograr formarse como maestra. Estos caminos son precisamente el resultado, entre otras cosas, del "progreso, la eficiencia, la eficacia y el desarrollo" en los que se ha apoyado el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para formular sus políticas educativas, las cuales han sido esquivas a las realidades que

deben vivir las maestras en estos territorios. La mujer awá ha tenido que afrontar diversos desafíos producto de la colonialidad vigente y la hegemonía de los Estados, además de las formas de producción social en donde las desiguales oportunidades parecen limitar el rol clave que cumple la maestra dentro de los pueblos indígenas. Por otra parte, en este capítulo se devela cómo una mujer y maestra awá ha aportado para preservar su cultura y resguardar los saberes de su pueblo basada en la transmisión intergeneracional de sus tradiciones espirituales, la historia de sus pueblos, su filosofía y en la defensa de la tierra, el territorio y los recursos naturales.

Cabe destacar que este Coloquio Internacional de Maestras se ha convertido en un escenario firme de encuentros y síntesis de experiencias pedagógicas *in situ* que las maestras de diversas culturas en distintos países realizan en medios marginados en donde la violencia y la exclusión combinadas ocasionan la vulneración de sus derechos. Las ponencias seleccionadas reflejan de diversas maneras los enormes esfuerzos de estas misioneras de la enseñanza para sacar adelante a sus comunidades y sus proyectos de vida, y ratifican, asimismo, los poderes renovados de la educación incluso en medios hostiles y distantes.

Expresamos nuestros agradecimientos a los asesores del proyecto, a los investigadores, coinvestigadores, estudiantes de doctorados, maestrías, pregrados, jóvenes investigadores y semilleros que se unieron y presentaron sus trabajos. A la red de RUDECOLOMBIA, por el concurso de proyectos de investigación, y a los rectores y directivas que han permitido llevar a cabo este ejercicio que nos permite pensar de otra manera el ejercicio docente. Al Doctorado Ciencias de la Educación, CADE/UPTC, por el equipo docente, administrativo y de jóvenes que participaron en la organización y desarrollo de este VI Coloquio. Al rector de la Universidad de La Guajira, su equipo directivo y logístico, por facilitar las instalaciones de su *alma mater* para reunir a un selecto grupo de científicos sociales que anhelan una educación incluyente que garantice el derecho a la vida; a los docentes y estudiantes del Programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad, quienes se vieron reflejados en estas historias de vida.

Finalmente, resaltamos la capacidad de trabajo, sinergia y empatía del equipo coordinador que durante seis meses de manera continua organizó este Coloquio y que aun después de un año ha seguido trabajando para consolidar este libro y continuar con la organización del VII Coloquio, cuya sede será la Universidad de Catacamas, Honduras, donde se seguirán presentando los resultados de las investigaciones de la Red.

Emilce Beatriz Sánchez Castellón
Diana Elvira Soto Arango
Diana Carolina Pulido Arango
Tunja, Riohacha - Colombia, Febrero 2025.

ACHIKUA, lo que se dice del andar: tras las huellas de una mujer *wayuu* perseverante –Irma Beatriz Iguarán– Maestra Ilustre de Pueblos Originarios

Gabriel Segundo Iguarán Montiel[2]
Universidad de La Guajira, Colombia
Grupo de Investigación Aa'in. Principio motor de vida
https://orcid.org/0000-0002-4926-4838

Introducción

Lo aquí narrado es producto de una vida, responde a los proyectos de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", SGI: 3140. Convenio 00023, Universidad del Quindío y la UPTC y "Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad –Historias de vida–" en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023, registrado en el Centro de Investigación de la Universidad de La Guajira.

Su eje central es la narrativa de una historia de vida, un tejido sobre la vida de la maestra Irma Beatriz Iguarán, de la *E'irukuu Uraliyuu*, presentada en el VI Coloquio Internacional de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Afrodescendientes y Africanas, realizado en la Universidad de La Guajira, Colombia, y presentado como Maestra Ilustre de Pueblos Originarios.

Irma, cuyo apellido materno es heredado de la tercera generación *Mma'ala culebra cascabel*; según la genealogía del pueblo *wayuu*, es una composición de *Mma la tierra* y ala de *Aala*, se refiere a los sitios duros y pedregosos; *E'irukuu*, que denota un anclaje al territorio ancestral, característica que le otorga a *Chima* el reconocimiento de defensora territorial.

2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, CADE RUDECOLOMBIA. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Guajira. Docente T.C. Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Aa'in. giguaran@uniguajira.edu.co

Bajo el seudónimo *Chima*, mujer *wayuu* oriunda de la región, señalada por los primeros escritores misioneros como José Agustín Mackenzie[3], reafirmada por escritores *wayuu* como Ramón Paz[4], Miguel Ángel Jusayu[5] como *Wüinpümüin* "hacia el camino de las aguas", y para la geografía colombiana es Alta Guajira, pero Iguarán[6] dice que según la composición de la palabra es Wüin + pümüin "aguas para usted". Se logró recoger la información bajo la metodología *Ayounajirawaa* "diálogo entre personas a la manera *wayuu*", que equiparan características de lo cualitativo, utilizando la memoria imagen adquirida desde el fogón, la narrativa y la escucha de los mayores, como también de personas contemporáneas, tejido amparado en la normativa colombiana[7] que reconoce la multiculturalidad y los derechos ciudadanos de los colombianos. El encuentro del sentido y significado de las palabras enunciadas en *wayuunaiki* y su traducción al castellano se dio de manera yuxtalineal; primero, según la estructura del pensamiento originario; luego, a manera de un filtro hasta encontrar el sentido al castellano, como una retrospección histórica, herramienta que hace parte de las prácticas de vida del pueblo *wayuu*, pues la palabra según nuestro pensamiento originario, está situada en tres estadios o partes del cuerpo humano, conforme lo describe Gabriel Iguarán[8] en su tesis doctoral, de la siguiente manera: un primer estadio que es la cabeza *ekii*, la entrada y salida que filtra la palabra a través de la boca; el segundo, el corazón *aa'in*, el filtro de medición de lo que se quiere guardar y expresar; por último el estómago *ale'e*, el depósito donde se guarda además de los alimentos, la palabra para la vida, y según esta metáfora del cuerpo, el estómago es la biblioteca y el laboratorio donde se guarda la historia y el conocimiento, traducido en *Pütchi Anasü* "palabras buenas, sanas y bien estructuradas", complementadas con los sueños que son el indicador de buenos augurios.

3 José Mackenzie. *Así es la Guajira. Itinerario de un misionero capuchino* (Barranquilla, Colombia: s.n., 1972).

4 Ramón Paz Ipuana. *Ale'eya. Cosmovisión wayuu relatos sagrados*. Tomo I (Riohacha, La Guajira, Colombia: Fondo Editorial Wayuu Araurayu, 2016).

5 Miguel Ángel Jusayú. *Diccionario de la lengua guajira. Guajiro-castellano* (Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1976).

6 Gabriel Segundo Iguarán Montiel. "Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer, matriz de las cosas conceptos en la cultura wayuu" (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad del Magdalena, 2019).

7 Ley 70 de 1993, agosto 27 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41.013.
Constitución Política de Colombia (Bogotá: Imprenta Nacional, 1991).

8 Iguarán Montiel. "Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer…".

Todas estas apreciaciones y miradas son rutas cualitativas que recogen y complementan las que se desbordan de la recolección de información según Occidente, a manera de un ir al origen de las ideas dadas en el ayer, que en lengua *wayuu* significa *aliikamüin,* palabra conformada por las palabras: *Aliika-* "pisar" y *–müin,* desinencia que significa "hacia usted", y traduce: "hacia tus propias pisadas". Se refiere entonces a las historias constituidas según la génesis *wayuu* por las acciones de las deidades primigenias hasta el Ser Expresivo, heredero de todas las pisadas dadas del ayer.

Por consiguiente, y en memoria a la ilustre maestra *Irma Iguarán*, se describe un poco el trabajo que venía impulsando sobre los territorios para entender de esa manera el sentido de *Aliikamüin*.

Perspectivas territoriales *wayuu*: un manifiesto interpretativo ancestral como anclaje a la territorialidad del presente

El territorio *wayuu*, visto desde su perspectiva ancestral, está constituido por las maneras de ver, sentir y recrear los ancestros *pülashii* "los de condiciones prohibidas" (posible traducción dioses o deidades) su espacio de convivencia. Son dioses que no se veneran, solo es una categoría para entender el sentido del respeto hacia ellos o ellas a la manera *wayuu*. Se asume *Wüinpümüin*, en primer lugar, por ser asiento territorial de la persona referida en la historia de vida, unidad espacial conformada también como territorialidades de los espíritus conservadores de la naturaleza, los *pülashii* por los *wayuu*; en segundo lugar, por las dinámicas de los caseríos anclados alrededor de la *Makuira*, desde donde las aguas forman caminos hacia el mar que rodea la península, es decir, todas las lluvias van a verter sus aguas hacia donde sale el sol, hacia donde no se pueden abrir caminos porque tienen de muralla al mar Caribe, que es el paraíso de los espíritus de las personas que fallecen. Solo a partir de allí se inician los caminos que hacen el mismo recorrido del sol, surcando espacios hacia el interior de lo que hoy es Colombia, formando así a *Wopumüin* "caminos hacia usted", donde se hallan las personas en los caminos, que están en dirección hacia donde se oculta el sol; mientras que los caminos que se hallan a los

lados son los costados constituidos en serranías *Uuchimüin* "hacia los cerros", nichos ecológicos que resguardan la cosmogonía *wayuu,* y los mares que no están en la cabeza son *Palaamüin*, "hacia la mar", es decir, el mar que forma el cuello que baja hacia el golfo de Maracaibo en Venezuela y al Urabá en Colombia.

Ahora, la composición territorial *wayuu* semeja la morfología del ser humano, la tierra, deidad de primera generación, nuestra "madre tierra". Entre tanto, la corporeidad territorial según *Jümaiwa* "la antigüedad", instituyente para los demás cuerpos, es la amalgama de lo femenino con lo masculino, constituido de la siguiente manera:

J- tercera persona singular (ella)
-ü- partícula de *a'üü* semilla
-*ma- mma* tierra
-*iwa iiwa* primavera, cuyas gotas tenues semejan semillas, es decir, el semen de *Iiwa*, una clase de lluvia hipermasculino que engendra a la tierra.

Entonces, *jümaiwa* es la antigüedad que siempre ha existido, la generadora de vida *a'uü* "semilla que ha de permanecer en el tiempo", semilla que ha de permanecer en el tiempo como referente mitológico cargado de múltiples polifonías, que son las voces de los mayores y la historia propia que nos permite ahora *ashajaa* "hacer sangrar", traducido por académicos en escribir, como una manera de herrar los conocimientos en un dispositivo que toma fuerza a medida que las demás personas hacen el ejercicio de leer, que significa *Aashaje'era* "hacer hablar lo sangrado" desde la academia. Hacer hablar lo sangrado es un acto de revivir lo que parece estar anémico en el olvido, en el sentido del mal uso que hacemos de nuestra oralidad por el asunto de la interculturalidad diglósica.

Según las huellas tras la historia de vida de *Irma Iguarán*, su tronco familiar procede de dos *E'irukuu*: el materno, que es *Uraliyuu*, y el paterno *Iipuana*, referido en un manuscrito de apuntes guardado en los archivos personales de la ilustre maestra Chima, hallazgo que se transcribe e interpreta de la siguiente manera:

El paterno *Iipuana* de *Teetepulu*, cerca de *Jalaala*, en la Media Guajira, descendiente de una niña de nombre Mina Cárdenas, fue llevada a *Wüinpümüin* por circunstancias desconocidas, entregada a la tutela de las primeras matronas de la *E'irukuu Epieyuu*, que tiempo después y por el acoso de Gaspar Iguarán que la pretendía, fue entregada a él en matrimonio, de cuya unión nacieron nueve hijos de apellidos Iguarán Cárdenas, apellidos no indígenas, pero pertenecientes a la *E'irukuu Iipuana*.

Respecto al apellido que se asoma según la *Historia de la genealogía de la dinastía Iguarán*, de Vicente Iguarán[9], quien plantea que se conoce dentro del ámbito familiar que fueron tres hermanos de apellido Iguarán –enviados por la Corona española, probablemente de los puertos de la Guaira, Cubagua o Cumaná–, llamados Blas, Gaspar y Clemente, quienes llegaron del País Vasco (región de España y Francia) a estas tierras y de quienes hasta el día de hoy como recuerdo perenne de sus existencias aún se conservan sus nombres en las nuevas generaciones y seguirán perpetuándose a lo largo del tiempo en los núcleos de la familia.

Es así como, a partir de relacionarse los hermanos Iguarán con mujeres *wayuu* de distintas *E'irukuu* en el extenso territorio de *wüinpümüin*, la maestra Irma Beatriz heredó el apellido traído del País Vasco por Gaspar Iguarán, padre de Roberto Iguarán Cárdenas y abuelo de Irma, luego de contraer matrimonio eclesiástico con María del Tránsito, o sea, la tercera niña que ingresó al Orfanato con el apellido Laborde por los misioneros, apellido dado como referencia por la dificultad del *wayuunaiki*.

Al parecer, el apellido Iguarán sirvió de contacto de penetración de los misioneros, que también eran españoles, según cuentan los mayores y algunos registros ampliados de las conversas personales entre la maestra Irma y Gabriel Iguarán, para la ampliación de la reseña histórica del Internado Indígena de Nazareth[10] (coautoría de Irma y Gabriel); aporte que describe el proceso emprendido por los

9 Juan Vicente Iguarán. *Historia y genealogía de la dinastía Iguarán* (La Guajira, Colombia: 2012), texto inédito.

10 Gabriel Segundo Iguarán Montiel. *Reseña histórica del Internado Indígena de Nazareth* (La Guajira, Colombia, 2012), texto inédito.

misioneros en una época en que se desconocía la Alta Guajira por parte del gobierno central y regional, razón por la cual en el mandato de Carlos Emilio Restrepo (1910 a 1914) se encomendó esa tarea a los misioneros capuchinos, venidos de Guarero en La Guajira venezolana donde había también un orfanato.

Los religiosos a quienes les confiaron la misión de abrir caminos fueron Domingo de Riohacha, fray Crispín de La Palma y Antonio de Valencia, misioneros de la Orden Franciscana. Sin conocer la lengua *wayuunaiki*, llegaron hasta la región de la laguna de Tucacas (Puerto López), donde fueron acogidos por algunos *wayuu* hijos de los primeros Iguarán procedentes del País Vasco. Allí construyeron una escuela que fracasó por falta de agua dulce, pues todo alrededor eran salinas llenas de agua de mar.

Fue de esta manera, y por invitación de Miguel Iguarán, que llegaron a la región de Iishuwo'u, cerca del cerro de Itujulu "maíz tostado", sitio de arroyos con muchos cultivos donde han acampado hasta hoy.

Para entender un poco la dinámica actual de los nueve corregimientos que componen la Alta Guajira, nos ocuparemos ahora de interpretar los aportes que inició la maestra *Irma Iguarán*, y el equipo operativo de la primera Organización PAINWASÜ, que ella fundó en 1992 junto con Miguel Valbuena, y que luego se convirtió en la "Asociación de Jefes Familiares wayuu de la Zona Norte de la Alta Guajira, WAYUU ARAURAYU" en 1994. La Asociación está inscrita ante el Ministerio del Interior con esa denominación, pero posteriormente y por la crisis de Venezuela (el país vecino) y el abandono del Estado colombiano, se hermanó toda la población de la Alta guajira en "Zona Norte Extrema", movimiento que surge de la dinámica de trabajo de la Asociación.

Es importante entender que anteriormente no existían caseríos de características urbanas, solo *Epiepa'a* "lugar para habitar", distantes unos de otros; pero hoy, con la llegada de los misioneros, hay sitios poblados como Nazareth, Puerto Estrella, y otros menos poblados, pues los grupos étnicos que conformaban esta región eran los *wayuu*, el más numeroso, luego los *kusina* (los apartados por sus condiciones cerradas), los *aluwa'u* "los que frotan semilla", nombre que generaliza

a todos los indígenas de la Sierra Nevada, que también estuvieron un tiempo habitando la serranía de la Makuira.

Nos apoyamos en algunas ideas plasmadas en el documento inédito de Juan Manuel Iguarán González, de la E'irukuu Siijuana, quien argumenta que "(…) en un tiempo la Makuira fue vivienda de los indígenas Arhuacos, que al ser desalojados por los indígenas Caribe a la Sierra Nevada de Santa Marta, dejaron sus poporas, sus huellas indelebles grabadas en las rocas y sus pailones de piedra, en donde solían cocinar sus plantas medicinales, que hoy conservan los rastros como recuerdos imperecederos"[11].

Entre las ampliaciones sin eco por las directivas del plantel como de la misma población, se encuentra la toponimia originaria de Nazareth, aún no se retoma en el léxico de los académicos wayuu del momento. Estos topónimos son:

Iishuwo'u y/o Iishuwolu'u, "Ojos de cardenales y/o dentro de los ojos de cardenales", nombre ancestral dado a una huerta en las estribaciones del arroyo *Kulematama'ana*, "el lugar de las sonrisas", cuyas aguas brotan de la serranía de la *Makuira*, "el sudor o lágrimas de las matas de tabaco", que a lo largo de su recorrido va recibiendo diferentes nombres como *Ulipanalu'u*, "dentro del sitio del turpial", *Wotkasaainru'u y/o Watkasaainru'u* "dentro de lo que flechamos", S*aralaalu'u*, "dentro de lo lagunoso".

A esta parte del arroyo llegaban las mujeres *wayuu* a lavar las ropas y mientras lavaban entre chistes y jocosidades se reían de las historias que ocurrían en el entorno. Posteriormente fue utilizado por las niñas internas del orfanato, siguiendo la misma costumbre de las risas en la lavandería los fines de semana. Ahora, *Iishuwo'u* y/o *Iishuwolu'u* obedece a que allí, en una Apain "huerta", de propiedad de la señora *Taanechon* "mi cuñadita" de *E'irukuu Jinnuu*, llegaban los pájaros *Iisho* "cardenal guajiro" para aprovechar de las siembras de ella, en este sentido, *o'uu*, "ojos", se refiere a la atención que se debe poner para espantar los pájaros de nombre científico "cardinalis cardinalis".

11 Juan Manuel Iguarán González. *Mitos, leyendas y cuentos guajiros* (La Guajira, Colombia, 1963), texto inédito.

Este fue el primer sitio dado en trueque entre los misioneros y la señora *Taanechon*, nombre que puede ser dado por su pequeña estatura, pues esta palabra puede ser traducida como "mi pequeña cuñada", o también puede ser utilizado para referirse a las mujeres que les gusta tomar licor para embriagarse. De esa manera se inicia la fundación del orfanato, construido con material de bahareque, techos de eneas y una enramada para que le sirviera de albergue a los alumnos que habían traído de la laguna de *Tucacas*. El terreno seleccionado era propiedad de la *E'irukuu Jinnuu.*

Los Jinnuu se vieron obligados a migrar por el azote de un verano muy fuerte de aquella época; se alistaron para ir a *watta* "tierras lejanas", como se le decía anteriormente a Maracaibo, Venezuela, y al enterarse del objetivo de la misión, y con la única esperanza de que en el futuro su tierra sería próspera, cedieron un gran lote a cambio de víveres y mercancías a manera de trueque. Así que con este arreglo se fundó el primer Orfanato en la región, bajo el nombre de Nazareth, en memoria de la "Sagrada Familia de Nazareth", aunque no precisamente fuese la fecha concreta de la festividad, sino que se quiso adelantar el 6 de agosto de 1911 por estar presente la Comunidad Educativa.

Para ampliar un poco el tejido de este escrito, nos apoyamos en los relatos transmitidos a *Irma Iguarán* por su señora madre, conocida en el ámbito *wayuu* como *Mariiataron* para referirse a María del Tránsito. Ella solía comentarnos en algunas noches, mientras se mecía en el chinchorro, que los misioneros recibieron dos niñas huérfanas, Paulina Palacios y María Pino, procedentes de Riohacha, que a los pocos días llegó la tercera niña de nombre María del Tránsito Uraliyuu **y** luego vinieron doce niñas más.

Entre los relatos que más nos impactaron por la manera como los transmitía Irma, está la convivencia de los religiosos con los *wayuu*, ella nos decía que el padre Domingo de Riohacha era el único colombiano entre los misioneros y el que se dedicó a la labor de preparar intelectualmente a alumnos a quienes formó humana y espiritualmente durante sus clases que solía dictar debajo de las enramadas.

El padre Antonio de Valencia, superior recién llegado de las misiones de la China e India como catequista en compañía de fray Crispín de la Palma, se dedicaba a cortar madera de "pionío", como se le dice en Venezuela a lo que en *wayuunaiki* conocemos como *patsua*, que es el mismo árbol conocido popularmente en Colombia como "cresta de gallo", que abunda por la vega de los arroyos, cuyo tronco se emplea para fabricar ataúdes *wayuu*, su madera es inmune al comején y no se pica por más que se corte en mal tiempo. Los troncos se los llevaban en hombros hasta su aposento donde dormía, comía, celebraba misa y hacía sus oraciones de liturgia de las horas, labraba la madera y tallaba con esmero las imágenes de la Sagrada Familia con el Ángel Custodio. A los dos años terminó su portentosa obra idéntica y perfecta, como molde sirvió la mano de María del Tránsito, madre de Irma y abuela de Gabriel. Esto fue narrado con todo el gusto en muchas ocasiones por la maestra Chima.

Terminada la escultura, el padre Antonio de Valencia se dedicó a la construcción de la capilla y a la organización del orfanato, que dividió en dos secciones, masculina y femenina, separadas por la casa de Dios.

Un carpintero de las Antillas Holandesas, de Aruba, de nombre Alberto Enmanuel Evertz, quien llegó en los barcos pescadores a Puerto Estrella, colaboró bastante con el padre Antonio en la construcción de la capilla, la que una vez terminada le sirvió para su matrimonio con Remedios Uraliyuu, hermana de María del Tránsito.

Dura fue la labor para los misioneros capuchinos que entraron a estas tierras impenetrables y belicosas muchas veces para el desconocido, sembrando esperanza, amor y fe. Solo el amor a Dios y a sus hermanos los llenaba de valor para hacer frente a la lucha y conquistar almas para el Reino de Dios, según la religión judeocristiana.

Según datos contenidos en hojas sueltas e incorporadas posteriormente en la reseña histórica inédita de Iguarán[12], el 10 de julio de 1914 llegaron las Hermanas Terciarias Capuchinas: la superiora, la hermana Verónica de San Juan, y las hermanas Ángela de Barranquilla, Mercedes de San Juan, Clara de Veniarjo (española) y Micaela de

12 Juan Vicente Iguarán. *Historia y genealogía de la dinastía Iguarán*.

Paiporth. Esta reseña fue ampliada por la propia *Irma Iguarán*, quien contaba que las religiosas navegaron por el mar Caribe hasta Puerto Estrella, siguieron en burro a *Kaitu'u*, "hacia el regazo de lo que sopla humo", para referirse al cielo, nombre dado a la comunidad de Santa Ana. Se hospedaron una noche en dicha *Epiepa'a*, bajo la tutela de la familia Iguarán, atendidas por las primas Enriqueta Iguarán Uliana y Anita Iguarán Epieyuu. Sin embargo, antes de esta fecha, quizás a finales de 1911 o mediados de 1912, algunas de estas religiosas ya estaban en el lugar, al que llegaron utilizando como único medio de transporte los burros y los caballos que poseían en el predio del orfanato para realizar largas travesías.

Con este medio, los religiosos y las religiosas inician la tarea de evangelizar a los *wayuu*, dando a conocer a Dios y la práctica de los santos sacramentos, años más tarde contaban con 160 niñas y niños bautizados.

Un fuerte verano azotó la región durante seis años, generando escasez de agua y alimento; muchos *wayuu*, desesperados por la situación y totalmente desnutridos, entregaban sus hijos pequeños, primero a los dueños de barcos y nunca más se sabía de esos nitros, luego fueron dados a los religiosos a cambio de provisiones, que gustosos los recibían para darles educación, enseñarles el castellano y evangelizarlos, posteriormente retornaban al seno de su propia familia y en el mismo territorio.

Diariamente se repartían víveres a 50 familias. Esta era una de las preocupaciones de los religiosos, quienes por todos los medios surtían su despensa para tener como ayudar a los nativos.

Las provisiones que se necesitaban para el consumo del orfanato eran enviadas desde Riohacha por el señor obispo Fray Atanacio Vicente Soler y Royo en embarcaciones de vela hasta Puerto Estrella y, como los misioneros tenían al servicio un lote de asnos, fray Crispín de la Palma cabalgaba en compañía de los alumnos y algunos trabajadores que acarreaban los víveres.

Vale la pena narrar que los alumnos del orfanato, obra magna de los religiosos, cuando ya estaban adultos, "bien" formados intelectualmente y con muchas virtudes, valores y destrezas en las labores de artesanías y manualidades, se enamoraban de las alumnas del mismo orfanato y terminaban uniéndose mediante el sacramento del matrimonio.

El padre Antonio y el mismo monseñor les obsequiaban a los recién casados una casita típica con un dormitorio, sala, comedor y cocina, como también una máquina de coser manual con el fin de que pudieran "defenderse y hacer frente a la vida". Así se formó el pueblo de Nazareth, con cada pareja que contraía matrimonio.

Iguarán[13] dice que en 1951 llegaron los primeros misioneros capuchinos italianos de la provincia de Abruzos en remplazo de los españoles y, según narraciones de *Irma Iguarán*, eran jóvenes entusiastas, con ganas de trabajar e impulsar la obra iniciada por los misioneros españoles. Entre los misioneros italianos que arribaron a Nazareth un 4 de diciembre de 1952 estaba el padre Reginaldo de Tornimparte, Pio de Mozziano y fray Elías de Ateleta.

Como decía la profesora Irma, estos hijos de San Francisco, que venían con el celo de servir a la comunidad *wayuu*, recorrieron el predio del orfanato, observaron el terreno erosionado, todas las obras muy deterioradas, debido a que las construcciones con material *wayuu* (barro, palos, eneas, yotojoro, entre otras) no son duraderas. Dicha evaluación y la propuesta fueron planteadas al nuevo obispo de La Guajira.

En 1953 llegó el primer vicario italiano, fray Eusebio Septimio Mari**,** con la iniciativa de reformar algunas obras en Riohacha –entre ellas, los internados indígenas–, que por el transcurso del tiempo estaban deterioradas.

El arribo de los misioneros italianos coincidió con la llegada al poder del general Gustavo Rojas Pinilla, quién elevó a intendencia a La Guajira (1954) y agregó a la antigua comisaría la provincia de Padilla,

13 *Ibid.*

conformada por los municipios de Barrancas, Fonseca, Distracción, San Juan del Cesar, Villanueva y Urumita; como capital de la nueva intendencia quedó la ciudad de Riohacha. Este gobierno dio mucho apoyo a los misioneros en su obra evangelizadora y emprendedora.

Por ese tiempo llegó a este rincón de la península, procedente de Riohacha, el coronel Villamizar Flórez, para ayudar en nombre del gobierno nacional con lo más urgente y necesario de esta región. Habló con los misioneros y con el señor José Luis Iguarán Villa, quienes le hablaron al coronel de la urgencia de trasladar o construir un nuevo internado, más amplio y duradero, en el predio de dicha institución, donde los misioneros españoles tenían lotes de burros, yeguas y caballos que servían de transporte y una rosa grande, donde sembraban algodón, ajonjolí, maíz, millo y demás productos de la región para la seguridad alimentaria; también se solicitó una pequeña base de la Policía para "hacer patria".

Fue así como a partir de 1953 el orfanato pasó a llamarse "Centro Educativo Internado Indígena de la Sagrada Familia de Nazareth", pues el primero era conocido como "Orfanato de la Sagrada Familia".

A los quince días de la visita del coronel Villamizar Flórez llegaron los materiales, que sirvieron mucho para adelantar la obra. Los padres Reginaldo de Tornimparte y Pio de Mozziano con infatigable diligencia comenzaron la construcción de este edificio patrimonio de la Alta Guajira y orgullo de quienes han pasado por esta institución. Allí, estos misioneros sirvieron de ingenieros y arquitectos, y sufrieron con el transporte de los materiales, que estuvieron a punto de desaparecer en un naufragio. "Que Dios bendiga sus fatigas, sus servicios en esta región".

Actualmente, el internado está administrado por la Diócesis de Riohacha, eje central del poblado del actual corregimiento de Nazareth, donde se reúnen personas por el trabajo y el comercio.

Desde la llegada misionera al comienzo del siglo pasado a esta región surge una convivencia diglósica. Primero, negación de lo propio en cuanto a prácticas de vida; segundo, el desconocimiento de la lengua

hegemónica en Colombia, el alijunaiki, lengua de los alijuna (no indígena) para aculturizar, pues según Iguarán[14], cuando el primer contacto colonizador fue nefasto para la vida wayuu. De ahí que la palabra inicialmente fue configurada como *ali* de *alii* "dolor" + -juna de *ojunaa*, el que "tira duro", "pega duro", el que "mata". Después, con la llegada de los misioneros españoles (inicios de 1900), cambia el sentido de lo negativo y pasa a *alii* de querer, se refiere al no indígena que es más asistencialista que maestro. Ahora, al reunir la feligresía alrededor de su propia unidad administrativa (iglesia-internado) se inicia una nueva manera de cohabitar para los *wayuu*, es decir, de la manera del *Epiepa'a* (sistema de vivir) diseminados en cada punto estratégico del territorio extenso a un sistema conglomerado (pueblo), similar a lo que plantea Ángel Rama[15], una sociedad *wayuu* que pasa al servicio militante de la Iglesia, disciplinándola jerárquicamente que, de manera contrastiva con los planteamientos del mismo autor en el texto *La ciudad letrada*, se da a partir de un ordenamiento que es un sueño que sirvió para perpetuar el poder y para conservar la estructura socioeconómica y cultural que esa hegemonía quería garantizar, es decir, transitar por el sueño de otro orden.

En otros términos, los primeros feligreses fueron adquiriendo nuevas prácticas a partir de la imposición controladora de la educación en cada *oumainpa'a*, "territorio", mediante exigencias administrativas o evangelizadoras, lo que dio pie para una transculturación a través de normas ajenas a la propia. De esa manera surgió el nombre de Nazareth para el corregimiento en el municipio de Uribia en honor a la Sagrada Familia de Nazareth (Jesús, José y María según las Escrituras de la Santa Biblia), desplazando así la toponimia de *Iishuwo'u* y/o *Amurulu'u*.

De igual manera, se puede referir a pueblo letrado, la manera de llevar los hijos primero el apellido de los padres como de algunos padrinos misioneros que aportaron también sus apellidos aduciendo dificultad escritural del apellido materno *wayuu*. A partir de este sinecismo en las prácticas de vida *wayuu*, se inician las del orden comercial que enfatizan la estratificación de la población por el contacto del país

14 Gabriel Segundo Iguarán Montiel, "Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer…".
15 Ángel Rama. *La ciudad letrada* (Montevideo: Arca, 1998).

vecino Maracaibo, Venezuela, país que encontró su origen en "París la ciudad de los espejos". Lo que es parecido a las posturas del autor Walter Benjamín[16] en cuanto a las sensaciones atrayentes de los grandes espejos, que de manera contrastiva se hace para entender el facilismo costoso que lleva a la migración a las ciudades, en este caso con la cultura *wayuu*. Entendido esto en el sentido de los planteamientos de Kevin Lynch[17], quien sostiene que cada órgano del ser humano ve, siente, oye y reacciona ante los sucesos del desarrollo urbanístico de la ciudad, es decir, se inicia un espejismo atrayente por las formas particulares de vivir la sociedad *Alijuna*, con grandes casas construidas de ladrillos, vidrios y grandes luces multicolores, muy propios del desarrollo y de la vida urbana, que provocan sensaciones en la retícula *wayuu*, tal como lo refiere Henry Lefebvre[18] sobre la dinámica de la vida urbana.

Desde esta perspectiva de autores, situamos a Nazareth en *Wüinpümüin*, un pueblo que alberga un conglomerado de *E'irukuu* que encontró su historia en las prácticas ajenas del imaginario europeo, aunque es un pueblo muy pequeño, recauda el caudal de las configuraciones ontológicas de las grandes ciudades como "Moda y ciudad" que bien describe Walter Benjamin[19] aunque aquí no sea por grandes luces ni para salir de la pobreza representada en dinero; sino, como lo sostiene Iguarán[20], una manera de llegar a un *Anaa Aa'in* que lo define como el "estar bien en el estómago, el alma, el corazón y en los sentimientos", postura sostenida a raíz de la escasez de agua que azota constantemente a esta región, pues con los primeros misioneros se trajeron los molinos de viento para solucionar el problema de la sed.

Es así como a partir de unirse los primeros discípulos egresados del orfanato, hoy del internado, se siguen las concentraciones alrededor del pueblo sin abandonar el *epiepa'a* originario; también, por la presencia de instituciones estatales como centros e instituciones, escuelas, hospital, hogar comunitario, puestos de salud, oficina de parques nacionales, estación de servicios, registraduría, que requieren mano

16 Walter Benjamin Bendix. *Moda y ciudad*. *De los medios a las culturas*, (2007).
17 Kevin Andrew Lynch. *La imagen de la ciudad* (Buenos Aires: Editorial Infinito, 1958).
18 Henri Lefebvre. *La producción del espacio* (Madrid: Edición Capitán Swimg, 2013).
19 Walter Benjamin, Bendix. *Moda y ciudad*.
20 Gabriel Segundo Iguarán Montiel, "Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer…".

de obra calificada y, obviamente, esta necesita hospedaje. Y es aquí donde retomo a Benjamín en la asunción de "moda y ciudad", en la practicidad del desarrollo del pueblo referido como herramienta social, que se constituye en un elemento atrayente que cambia nuestra forma de pensar, puesto que es el ensamblaje de la manera de cohabitar, pensado para mejorar las condiciones de vida precarias que aún se dan en esta región y que generan nuevos matices, toda vez que, en el vecino país, Venezuela, aumentaba la crisis.

Wachikua: wanee apalaa wattawolu. Nuestra historia, un legado para siempre

Del matrimonio de Roberto Iguarán Cárdenas y María del Tránsito Uraliyuu nació un 5 de mayo de 1936 en Santa Ana, corregimiento de Puerto Estrella, municipio de Uribia, una niña a quien llamaron Irma Beatriz Iguarán. Ella fue la menor de cuatro hermanos (José Domingo, Gabriel Ángel y María Etelvina), todos formados en los principios de la religión católica, aprendizaje que marcó un hito en la vida de cada uno de ellos, por ejemplo, en cuanto a dar de comer al hambriento, dar posada, visitar a los enfermos y asistir al necesitado, característica general de la población *wayuu* de la Alta Guajira.

Irma Beatriz inicia sus estudios en el seno de la familia nuclear, extensa y territorial, luego continúa la etapa escolarizada en el orfanato de *Iishuwo'u*, que finaliza en la década del 50. Era una niña aventajada por el conocimiento del castellano, heredado de los hijos de los hermanos Vicente, Blas y Gaspar Iguarán con indígenas en las distintas comarcas del territorio *wayuu*, y también del asedio constante que ella les hacía a las religiosas que eran del interior del país, para que le hablaran sobre Colombia.

Gracias a la visita de una señora de nombre Carlina Restrepo, oriunda del interior del país, de quien decía que "era una reclutadora de niñas para seguir estudiando, una mujer de temple. Yo me ponía al frente de ella, porque algunas monjitas no me querían mandar con el grupo seleccionado, por ser una de las menores y por lo que mi papá era muy fregón, pero ella me defendía. Yo hablo con su papá, me decía", Irma Beatriz Iguarán viaja por primera vez fuera de su tierra, después

de rogarles e insistirles a sus padres, quienes vivían en esa época en Puerto López, pues ellos no querían que viajara porque “no era hombre para salir sola”.

Asiste entonces a ese encuentro de indígenas escolarizadas de los orfanatos en Colombia, realizado en la colonia de los religiosos en Usaquén Bogotá. Culminado el corto encuentro y con las ganas de seguir estudiando, solicita orientaciones a quienes lo dirigieron y ellos gustosos le sugieren que pida Málaga. Ingresa entonces a cursar estudios de secundaria y se gradúa como maestra rural de la Normal Superior en Málaga Santander. Su papá la acompaña en la ceremonia de grado. Todo eso nos lo narraba por las noches mientras tomábamos la mazamorra que era la cena.

Por encontrarse lejos de su familia, contaba con la generosidad de las niñas graduadas de la Normal, ellas le regalaban los uniformes y calzados que no iban a utilizar, sus vacaciones las pasaba en las afueras de Bogotá, en una finquita de su tía Elba Iguarán de Calderón que estaba casada con un policía que prestó sus servicios en Puerto Estrella, Alta Guajira. Allí, Irma se quedaba ayudando en los quehaceres de la casa de su tía, convivencia que la hizo conocer la crueldad de los Chusmeros, primera guerrilla para esa época.

Ya graduada de normalista superior en Málaga en la década del 60, regresa a La Guajira convertida en toda una mujer de tesón, empuje y liderazgo tanto en lo propio como en lo ajeno. A los pocos meses de haber iniciado sus labores como maestra en la Escuela Urbana de Niñas es solicitada por el inspector y unos parientes de su papá para que fuese maestra en la población del actual municipio de Dibulla, pues ser profesional para la época era una noticia en toda la región. Al año siguiente solicitó su traslado debido al acoso de un señor que la pretendía. Ella nos contaba sobre su decisión y lo que les decía a sus sobrinas para que aprendieran: “mejor me voy de aquí, me aprecian mucho aquí, pero si acepto a ese señor, después me achanto aquí con hijos, mejor regreso a Riohacha”. En este punto debo aclarar que, en los familiares venidos de Dibulla, que eran de apellido Cárdenas, se encuentra la procedencia del apellido de la señora Mina Cárdenas quien se casó con Gaspar Iguarán Epieyuu.

Irma fue trasladada para la población de Puerto Estrella, donde laboró un tiempo corto debido a las peticiones del intendente que mandaba expresamente los fines de semana a un señor para convencerla de aceptar un cargo en la intendencia. Entre risas nos decía: "debido a ese viaje expreso del señor cada fin de semana, las personas aquí en el pueblo creían que era mi pretendiente que me visitaba, pero solo era porque me requería el intendente en su gobierno". Al aceptar el nuevo cargo, ella se vio obligada a renunciar al servicio de maestra para ser mejoradora de hogar y su salario aumentó de doscientos pesos a mil pesos. Fue así como aceptó el cargo para dirigir la Oficina de Asuntos Indígenas. En remplazo de ella fue nombrada Lucila Iguarán Villa.

Nuevamente en Riohacha, le fue asignada la función de Asuntos Indígenas, de donde se proyectó como *mejoradora de hogar* para las poblaciones vulnerables, entre ellas la *wayuu*. Una proyección de ella aún conservada por nosotros los *wayuu* es el sistema de fogón; anteriormente se cocinaba todo en el suelo y con el fogón se elevó el sitio de cocinar, lejos de los animales, entre otros.

Con su llegada a Asuntos Indígenas comenzó otra faceta en su vida: labor social que brindaba a los *wayuu* en su propio territorio, la atención a los delegados de las organizaciones y brigadas de salud que llegaban a la intendencia para ayudar a los vulnerables. Consiguió con entidades internacionales radios de comunicaciones que operaban en Puerto Estrella y en el Internado de Nazareth para conectarse con el ente territorial y con Colombia, y también obtuvo donaciones (ambulancias para sitios estratégicos).

Durante esos recorridos y por casualidad saludó al embajador de Israel, que se encontraba en Riohacha, pues lo confundió con un señor al que apodaban *Tajito*. Enterada ella de la presencia del embajador, y con la ayuda de los escoltas que le traducían a él su conversación, le manifestó su anhelo de conocer "Tierra Santa". Después de mucho insistir, él anotó en su agenda su nombre y le dijo que a través del gobernador le haría llegar un oficio con su nombre. Ella de manera astuta le rogó que fuera por encima de la instancia del gobernador para que no cambiara de rumbo la invitación. En esa época, los embajadores

de Israel en cada país latinoamericano estaban ofreciendo cupos a personas para formarse como dirigentes juveniles.

Desde el Ministerio de Gobierno fue ratificado su nombre para otorgarle una beca como dirigente juvenil. Debía estudiar en la ciudad de Gadná, Israel (1964), junto con otros jóvenes latinoamericanos. Días después se encontraron en Miami y de allí todos viajaron a Nueva York. Con esa beca, Irma fue la primera mujer *wayuu* de Nazareth en viajar al exterior. Estrenó el buque trasatlántico *Shalom* que zarpó de Nueva York haciendo escalas en todos los puertos de Europa, donde pernoctaban un día haciendo turismo, hasta llegar a Israel, donde recibió capacitación para ser dirigente juvenil y conoció los sitios sagrados que se mencionan en la Santa Biblia.

De regreso a Colombia y a La Guajira, y con el comienzo de la división del conservatismo no siguió al frente de Asuntos Indígenas. La politiquería inició un periodo que penetró con mucha fuerza en la intendencia, cuya herencia aún se siente, razón que la motivó a buscar nuevo trabajo. Tocó las puertas de la Diócesis de Riohacha –Curia "Educación misional contratada"– y los religiosos gustosos le dieron un contrato de maestra, lo que le sirvió para recuperar la plaza en Puerto Estrella, cargo que compartió con nuevas iniciativas como la creación de la Junta de Acción Comunal, entre otras, junto con la señora Olga Ruiz Iguarán, con el propósito de gestionar ante el gobierno local y regional mejores servicios de vida para la población. Desde esa época su seudónimo fue *Chima*, todos sus sobrinos la llamábamos así; lo cierto es que es un nombre que deriva de "Tía Irma", pues nosotros sus sobrinos que no sabíamos el castellano le decíamos *Chima,* y bajo ese hipocorístico es reconocida tanto en La Guajira colombiana como venezolana a causa de la familia extensa en la cultura *wayuu*.

En 1977 pide traslado para el Internado Indígena de Nazareth, debido a la edad avanzada de sus padres. Allí fue maestra en la Básica Primaria, su deseo era también proyectarse en las ciencias sociales, la cosmovisión y la lengua vernácula, anhelo que se concretó con la iniciativa de la sexta papeleta consultiva para una nueva Constitución que tuvo aceptación tanto en Nazareth como en Puerto Estrella, época que marcó un hito en la región.

Con este último traslado comienza a planear nuevas iniciativas para salvaguardar la lengua y la cultura wayuu, y para ello gestionó ante la primera gobernadora mujer en La Guajira la creación de un Hogar Infantil en Nazareth para atender niños y niñas wayuu en su propio territorio. Logró la inclusión en la ordenanza emitida por la Asamblea Departamental de la construcción del Aula Múltiple del Internado Indígena de Nazareth y el apoyo para los 85 años del Internado, fecha en la que se institucionalizó la fiesta de la cultura *wayuu* en dicho claustro educativo.

Impulsó la creación de la Organización Painwasü "Unidad", como una apuesta por la vivencia y pervivencia de la cultura *wayuu*, que después de la Nueva Constitución Política de 1991 se fue ampliando y mejorando en su estructura organizativa, interpretando la manera de organizarse los wayuu. Con esta interpretación de la práctica wayuu se disuelve la Organización Painwsü y en 1994 pasa a ser una asociación con más afiliados, que son los jefes familiares *wayuu* de la Zona Norte de la Alta Guajira, que de manera abreviada se conoce como "Wayuu Araurayu", y es la primera entidad de derecho público con carácter especial y administrativo de *Wuinpumuin*, filial de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), gracias a la asesoría permanente de Miguel Valbuena Gouriyu, durante su estancia académica en su propio contexto, y al acompañamiento de Héctor Ramírez, Ezequiel Prieto, Gabriel Iguarán, entre otros.

Para la celebración de los 85 años del Internado se conformó un comité de expertos en la cultura *wayuu* con el liderazgo de Irma Iguarán, Eudoxia González y las maestras Rosario Ramírez, Griselda Iguarán, el grupo de danzas dirigido por Romelia Montiel, versada en los pasos típicos de la *Yonna* "baile *wayuu*" más el grupo de artesanas que, motivadas, diseñaron el tejido de la banda que acredita a la joven participante.

Con todo lo anterior se logró vincular a la comunidad de Nazareth, encabezada por los *A'laulayuu*, quienes participaron masivamente en representación de su aula satélite junto con la *Majayüt Wakua'ipa* "joven mujer *wayuu* con conocimientos amplios de la cultura" y otras niñas deseosas de ostentar el título de embajadora de la cultura *wayuu*.

El municipio de Uribia reconoció que la proyección del certamen llevado a cabo en Nazareth era una muestra auténtica de las costumbres *wayuu*, razón por la cual Nazareth fue llamado a participar en el preámbulo del Festival de la Cultura *wayuu* en el municipio de Uribia para escoger a la señorita que los representaría a nivel intermunicipal.

Al final, el triunfo intermunicipal e internacional le correspondió a la representación de Nazareth, que fue asesorada por mujeres adultas a la manera *wayuu*. En eventos anteriores, las participantes se presentaban luciendo mantas con lentejuelas, canutillos y hombreras muy occidentalizadas. Pero este evento marcó la pauta dal comité organizador del festival y ahora las participantes investigan antes de llegar al evento sobre los atuendos típicos, como el maquillaje y otras tradiciones, y se les da relevancia a la lengua y a la cultura.

Ya pensionada del ejercicio docente, Irma se dedicó a la elaboración de historias territoriales de las *e'irukuu*, al fortalecimiento de los *ii* de origen, a los diálogos entre pueblos y acompañó permanentemente las luchas de los pueblos a través de la ONIC. Impulsó el bachillerato para adultos en Nazareth, y gracias a esa iniciativa, se graduaron 165 adultos que han hecho historia en ese territorio. Fue una mujer justa y equitativa, primaban en ella los intereses colectivos, los de su comunidad, la niñez, los mayores, las mujeres, con eso logró ganarse el cariño de quienes la conocieron personalmente e incluso de los que oían hablar de ella. Su partida, el 19 de noviembre de 2021, dejó un gran dolor y vacío en una colectividad que la conoció y la admiró como el motor de los proyectos sociales y educativos, y de la familia. Ella nos dejó huellas de amor y disposición para seguir su legado.

Historia de la *E'irukuu Uraliyuu*

"Según cuentan los ancianos *Uraliyuu* convocados en asamblea por la Asociación que cofundó Irma Beatriz Iguarán en 1994, según las narraciones de sus ancestros, la *E'irukuu Uraliyuu* tuvo su origen en un lugar llamado *Paluuto'u* sitio cercano a *Akalaipo'u* 'lugar donde se levanta la frente', hoy Flor de La Guajira en Castilletes. En sus andanzas y con las ganas de explorar otros sitios vírgenes, salieron un día de su sitio originario a recorrer y explorar otros lugares, atravesando

serranías desconocidas para ellos (zona que ahora es conocida como Makuira. Además, según los médicos tradicionales y espirituales *Outshii* proviene de "matas de tabaco"), de esa manera llegaron a *Kalaala* en lo alto de la serranía, allí permanecieron un tiempo, se dedicaron a la cacería de animales de la región y posteriormente pasaron a la cría de caprinos, ovinos y vacunos que obtuvieron de los trueques con los primeros hijos de colonos que venían en embarcaciones a comerciar. Esta actividad no prosperó porque había muchos animales felinos en la región por lo que decidieron salir más al noroeste a una parte más plana".

Con el tiempo se fueron dispersando (los *Uraliyuu*) para inspeccionar otros territorios donde no hubiese amenaza. Así llegaron a *Jalaatsü´ülü* y se dedicaron a la siembra. Allí tenían grandes corrales para sus animales y huertas para los cultivos. Estos territorios los consideraron adecuados para el pastoreo. Había suficiente agua para abastecerse. Fundaron su cementerio en *Atuputunulu´u* y allí sepultaban a sus muertos por mucho tiempo. Tiempo después, fueron azotados por una epidemia que llegó a su territorio, enfermedad desconocida por ellos, que mató a muchas personas.

Esta peste era la fiebre amarilla, que entró a través de los barcos que llegaban de lugares lejanos. Se vieron obligados a sepultar a sus seres queridos en fosas comunes. A raíz de esta situación, una *Outsü*, "médico tradicional", sabia soñadora, predijo que tenían que cambiar de cementerio; muchos muertos eran enterrados sin cubierta en el suelo, contaminando el agua que filtraba a una casimba, por eso en el sueño le fue revelado a la sabia que tenían que mudar el cementerio a un lugar más alto, un nuevo sitio en lo alto de una colina que se inicia desde *Poloompolo* hasta *Kapanasü*, lugar donde queda el cementerio en la actualidad. Además, le fue advertido que, si hacían caso omiso del sueño, todos estarían condenados a morir, debido a la contaminación de los cuerpos descompuestos que iban a dar al bebedero.

De esta manera, los *Uraliyuu* se dispersaron para marcar y vigilar su territorio. Por eso encontramos *Uraliyuu* en *Kalaala*, *Jalaatsü´ülü*, *Jununto´u*, *Apcheraain*, *Maasimai*, *Petshituno´u* y así ampliaron su

dominio hasta el mar. Este territorio es uno de los más grandes que existen en la actualidad.

En cuanto al desarrollo del actual Nazareth, Irma Iguarán contribuyó a la par de la docencia, como presidenta de la Junta de Acción Comunal tanto de Puerto Estrella como de Nazareth. En el primero organizó a la comunidad y optimizó el alumbrado público gestionando con amigos en la Duma Departamental la adquisición de postes de madera, redes eléctricas y la ampliación de la cobertura escolar hasta el grado cuarto de primaria.

En Nazareth, junto con otros dirigentes, solicitó apoyo al Congreso de la República a través de un familiar senador, Rafael Iguarán Laborde, para la construcción de un hospital que hoy lleva el nombre de Nazareth. Pidió apoyo a la Asamblea, por intermedio de unos amigos diputados, para que se expidiera una ordenanza que ordenara la ampliación de la infraestructura del internado donde ella era maestra, aprovechando que se acercaban los 85 años del plantel. De igual forma, con el apoyo de la única gobernadora que ha pasado por el departamento, la señora Lola de la Cruz de Pastrana, logró que se construyera un hogar infantil para los niños y niñas del pueblo, gracias a su buena fama como mejoradora de hogar del Ministerio de Gobierno.

Debido a las muchas angustias que tuvo que soportar la señora Irma al ver el abandono y el atropello al que estaba sometida la región de *Wüinpümüin*, y para desahogarse por los actos bochornosos y politiqueros de los mandatarios de turno tanto del municipio como del departamento, nos hacía ver la necesidad de seguir estudiando y cultivándonos para la vida. Y para conservar la analogía que la caracterizaba en sus narrativas cotidianas, vamos a compartir con todos los lectores de este escrito –tejido de manera conjunta entre tía y sobrino–, luego de que ella refiriera tantas veces la expresión *Ashanaa*, que era necesaria trascenderla y entenderla en su esencia; palabra que también encontró sus raíces en la dinámica reflexiva del discurso *wayuu*, configurado posteriormente en una tesis de Maestría en Ciencias Sociales por la persona que relata esta Historia de Vida[21].

21 Gabriel Segundo Iguarán Montiel. "PÜTCHIKAA: sabiduría ancestral femenina wayuu y 'territorialidad epistémica'. Horizontes de sentido y significados de la Palabra en la cultura wayuu, como

Ashanaa, aikale'eraa akua'ipa jeketü. Acciones introducidas para nuevas prácticas

> Ashanaa es un acto que se realiza de una acción encomendada a alguien que solicita un favor, un apoyo para cubrir una necesidad, como también una acción que realiza una persona de manera voluntaria y espontánea sin ser solicitada. Para el caso del primero, el acto que se desprende de la acción general, como solicitar el favor a una persona en sacrificar un animal, éste o ésta, lo hace, tomando provecho de ese sacrificio como las partes de baja calidad del animal para su beneficio, como las orejas, el mondongo, los pellejos o la cabeza y las patas, como era de costumbre anteriormente, ahora por el asunto del comercio, estas partes de baja calidad son comercializadas[22].

Para el segundo, se refiere a un

> acto asumido por una persona para conseguir un provecho, lo hacían las personas como una manera de mendigar cariño, desalojo o el costo de una indemnización si fuera el caso. Ambas expresiones no son muy bien vistas como prácticas, algunos lo interpretan como 'bajeza' de quien lo hace como manifiesto de viveza, de avaricia, que de manera general sería una persona sin ética y sin moral[23].

Una de las críticas que hacía en vida la maestra Irma Iguarán, era con lo relacionado con la llegada del recurso del Estado a los entes territoriales. Según Chima, se expandieron las pretensiones de los alcaldes de turno y con ello se inició una nueva manera de indigenismo en La Guajira, que falseó la figura de líder de prácticas de vida cotidiana por la de líderes certificados por amiguismo y facilismo.

Por su parte, los mandatarios de turno inician una manera de controlar a los *wayuu* en su propio territorio, aplicando estrategias de segregación empleadas desde la antigüedad, como "divide y reinarás", "organízate solo, yo te ayudo", en fin, se comienzan a utilizar estrategias para

anclaje de la educación propia y la afirmación cultural" (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de La Guajira, 2021).

22 *Ibid.*

23 *Ibid.*

desequilibrar y desorientar al pueblo *wayuu* en sus maneras de organizarse de acuerdo con sus prácticas de vida cotidiana.

Todo este tejido interpretado del "sentir de Irma Iguarán" quizás sea para los no indígenas una metáfora para folclorizar lo que se escribe, pero lo que sí es cierto es que se trata de una realidad concreta, construida de la manera *Ashanaa* de "hacer o romper en pedazos y de manera discriminada un objeto"; expresión que se retoma para referirse al recurso que gira el Estado colombiano a los entes territoriales, conocido como "Sistema General de Participación" (SGP), que los alcaldes de turno lo volvieron provechoso, pintoresco y caprichoso para el beneficio de ellos, haciendo de las "autoridades de papel" personas volubles, manipuladas y desorientadas.

Esto nos permite interpretar que los recursos del SGP, según la práctica propia, se asemejan a la situación en la que un animal es sacrificado y la persona encargada de sacrificarlo aprovecha la ocasión y a escondidas toma una parte de él para su beneficio personal. Una manera de actuar no erradicada todavía de los funcionarios públicos es: "yo saco el recurso y me das la mitad", y lo mismo sucede en los mandos medios, como los secretarios, es muy usual que digan: "yo firmo si me das tanto".

Debido a esta mala práctica de los alcaldes al administrar los recursos de resguardo, que desvaloriza los principios en los que debe apoyarse una autoridad tradicional en sus prácticas cotidianas, la mayoría de la población termina aceptando y recibiendo una miseria de los recursos que por derecho le corresponde.

Prácticas según la perspectiva de las *E'irukuu*

Como buena practicante de la fe católica, Irma siempre puso su confianza en Dios en que la situación de la vida precaria de los *wayuu* de *Wüinpümüinshaana* (nombre que posteriormente originó el de Zona Norte Extrema) habría de cambiarse, y fue así como, al escuchar las iniciativas de los demás pueblos indígenas de Colombia, abrió sus expectativas y liderazgo, y gracias a algunas iniciativas de estudiantes

universitarios tomó la bandera del indigenismo bajo el lema "todo por la causa wayuu".

De esta manera, un reducido grupo de *wayuu* que vivían fuera de su territorio ancestral para poder cursar la educación media, que no existía hasta ese momento en la Alta Guajira, entre ellos algunos aventajados como los hermanos Valbuena *Wo'uliyuu*, trajeron la idea de la sexta papeleta a Nazareth y Puerto Estrella, estableciendo con ello posturas democráticas que se apartan del tradicionalismo politiquero. Esta iniciativa se fue ampliando a medida que se dio la Constitución Política de 1991, como una forma de acercarnos a nuestra historia de origen.

Gracias a este acercamiento entre pueblos se iniciaron los conversatorios en *Wüinpümüin*, para encontrar nuestra historia de origen de la mano de la academia, con miras a un Ordenamiento Territorial Propio (OTP), pero en su dinámica fue pensado e interpretado por el Estado a la manera de un ordenamiento de las ciudades, lo que ha originado hasta ahora un antagonismo conceptual.

Después de las primeras charlas en la población de Nazareth, se entendió por primera vez una expresión del *wayuunaiki* que había caído en desuso o arcaísmo, la palabra que pronunciamos bajo el sonido de la grafía /ii/, articulando y duplicando la vocal /i/ bajo la categoría masculina "el" para referirse ahora a "el ii de origen", abordado más tarde en algunos trabajos de investigación.

Esta palabra *ii*, novedosa para muchos *wayuu* académicos, nace de la memoria guardada por una abuela que participó de manera accidentada en un conversatorio desarrollado por la Organización Paínwasü; quizás la familia anfitriona, por la condición de inmovilidad de las piernas de la señora, no consideró necesaria su presencia en la reunión.

Afortunadamente, la abuela llegó al sitio gateando y de manera silenciosa escuchó los errores de sus nietos al referirse al territorio que ocupaban en ese momento, luego, con voz pausada, dijo que no era como lo estaban contando los familiares letrados, ella explicó sobre el */ii/* de ellos que era en otra parte; su intervención fue interrumpida por uno de los nietos para decirle a la abuela donde había aprendido sobre las vocales.

Con este acontecimiento oportuno, se centró la atención en la explicación de la mujer sabia sobre qué era el *ii*.

Dicho aprendizaje marcó un hito sobre cómo conocer y entender las dinámicas territoriales, y cómo trenzar las ideas del origen de *E'irukuu* para las posturas que se avecinaban con la expedición de la Ley 115 del 2001 y todo lo del Sistema General de Participaciones para los resguardos indígenas.

El *ii* de las *E'irukuu*

Es un topónimo que afianza nuevas investigaciones acerca de los territorios *wayuu*; antes de él, se interpretaba la propiedad territorial por la ocupación que hacían y hacen todavía algunos *Achounnii* "hijos de hombres con *e'irukuu distinta*" o ahora por la creación de un cementerio de concreto.

Según nuestros mayores, el *ii* viene del sentido de *ekii,* "cabeza", y de *ishi,* "hueco en el suelo", se refiere a las primeras cabezas que surgieron de la tierra para poblarla, cabezas que emergieron de manera estratégica para marcar una propiedad. Es así como existen muchos *ii* según sea la familia extensa, es decir, en la actualidad hay *ii* de distintas *e'irukuu*, la escritura puede ser igual, pero el origen no lo es. Por ejemplo, puede haber muchos *Uliana*, sin embargo, el *ii* es distinto, de esa manera es que el pueblo *wayuu* está ordenado territorialmente y con eso hacen su orientación durante los conflictos.

Entre los trabajos de mayor relevancia que han investigado bajo la orientación de la profesora Irma está la Convocatoria Becas Nacionales del Ministerio de Cultura, de 2001; después de ese año se fueron mejorando y precisando para destacar la importancia de su legado a los demás territorios en La Guajira con población *wayuu*, como forma de seguir viviendo en la pervivencia ancestral, como un autorreconocimiento del derecho a la propiedad colectiva y como orientación escritural para las registradurías en La Guajira, también para los jóvenes que no conocen su origen territorial, así como para aquellas autoridades tradicionales certificadas por el Estado que usurpan territorios de sus tíos paternos que no son de la costumbre *wayuu*. Estos territorios originarios son:

Tabla 1. Territorios originarios

E'irukuu	Territorio originario
Aapüshana	*Eireakajaaule; Jasauwo'u; Sipano'u; Kanakantu'ui; Ushuwo'u; Matuwolu'u; Watchülepü; Wotkasaa'inru'u; Polumolu'u.*
Epieyuu	*Shoolma'ana; Kanejeru'u; Lumoulen; Puroulepü.*
Iipuana	*Wo'uupanalu'u; Uchiipa'a.*
Ja'yaliyuu	*Kalimiiru'u; Araliatu'u; Uraicheein; Mekiijano'u.*
Juusayuu	*Polijalii.*
Paüsayuu	*Maaralu'u; Patsuaru'ui; Paaluwo'; Isijo'u.*
Siijjuana	*Uchali'i; Oulemeru'u.*
Uliana	*Alamapü; Chaiwaisü; Anuwapa'a; Püshichipa'a; Kaijawo'u; Sekuwolu'u; Uchaisüpa'a; Pali'isiwo'u; Soulaawo'u.*
Uliyuu	*Isho'u*
Uraliyuu	*Aalasü; Paluuto'u.*
Uleewana	*Iruwo'u*
Walepüshana	*Ishajiwo'u; Alapuulu'u.*
Walapuana	*Atuairuku*
Waliriuu	*Paaluwo'u*

Fuente: elaboración del autor

Conclusiones

Como solía expresar Irma Beatriz Iguarán a las personas que llegaban a su casa solicitando apoyo para sus campañas políticas, "el que quiere lanzarse a la política, debe sembrar primero para cosechar después". Con esta expresión consideramos muy acertado leer y conocer la historia de vida de la maestra Chima, historia que nace de la formación recibida de los religiosos que llegaron un día, como semilla que cayó en tierra fértil, esa semilla germinó y dio fruto, que son las buenas prácticas de sus exalumnos, prácticas que semejan huertas, donde están las grandes siembras que son los saberes para la vida y más allá de ella, haciendo de ellos un legado que posiciona el pensamiento de nuestros ancestros, dignos representantes de la cultura milenaria *wayuu*. Hoy, semillas que germinan en otros contextos del gran *Wüinpümüin* a manera de *Waüyee*, "semillas fértiles para la vida", como también

del contexto de *Jepira*, "el paraíso de los muertos", donde ella reposa junto a los demás ancestros.

Después de la muerte de sus padres y más tarde, de sus tres hermanos, Irma, bajo una sinergia, se hermanó con su cuñada María Verónica Montiel, mujer cantora de *jayeechi*, "canto wayuu", artesana, soñadora y con grandes conocimientos culturales y de exquisita sazón. Ellas vivieron bajo la tutela de los apellidos Iguarán Montiel, compartieron durante más de sesenta años alegrías, por los triunfos de sus sobrinos, sobrinas y nietos; penas, por la muerte de algún familiar o por la intolerancia por parte de los jóvenes. Desde *Jepira* siguió conversando con su cuñada en sueños, ella le pedía alimentos y asistencia a su casa, ella le decía a María: "Yo tengo mucha hambre, tú est*á*s bien porque tienes hijos, en cambio yo no", con esos relatos entendimos la pronta partida de nuestra madre.

Acercándose la fecha del primer aniversario de Chima, siguieron esos sueños –que no fueron contados por María Verónica a sus hijos, pero sí a otros familiares–, sueños en los que le decían que su partida al encuentro con sus familiares fallecidos estaba cerca, y así fue, a los dos meses, el 9 de enero de 2022 muere María Verónica. En la noche después de su sepultura, ella le revela en sueño a una sobrina maestra: "Irma me preparó un agasajo de bienvenida, yo lo comí con ese gusto, yo tenía mucha hambre". A otra señora le reveló: "yo estoy bien aquí, estrenando una casa amplia, con mucha ventilación, solo que las ventanas son distintas". Enterados todos nosotros (sus hijos), concluimos que era por los días que pasó sin comer en la clínica a causa de una solicitud médica fallida que le arrebató la vida y la casa amplia es ahora su nueva morada, la tumba construida en una parte alta con mucha ventilación.

Tal como dicen nuestros mayores después del mensaje de ella en sueño, "Nnojoishii outtüin waya, anu'uya waa'in wepialu'u, woumainru'u, kojuteesüsa watuma tü eeka jüpütüin, eisalajaaneesü juulia jüsalain waya natuma", que traducido al castellano significa lo siguiente: "Nosotros los muertos en realidad no morimos, nuestra alma sigue aún en la casa, en el territorio, es por esto por lo que tenemos que

valorar lo que ella dejó en vida, se debe resguardar para que no seamos castigados por ellos".

Esta iniciativa es una manera de *apaala*, "herencia", "legado", para seguir construyendo historias de vida, para que las nuevas generaciones conozcan de sus antepasados y no a través de los *jayeechi* que vivencian solo parte de ella, es entenderla en su esencia.

Bibliografía

Asociación Wayuu Araurayu. *Jupushuwa'aya Juwashirüin Woumain Wüinpümüin. Territorio, tradición y biodiversidad en la Alta Guajira*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001.

Benjamín, Walter Bendix. *Moda y ciudad. De los medios a las culturas*. 2007.

Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional, 1991.

Iguarán Montiel, Gabriel Segundo. *Reseña histórica del Internado Indígena de Nazareth*. La Guajira, Colombia, 2012, texto inédito.

Iguarán Montiel, Gabriel Segundo. "Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer, matriz de las cosas conceptos en la cultura wayuu". Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad del Magdalena, 2019.

Iguarán Montiel, Gabriel Segundo. "PÜTCHIKAA: sabiduría ancestral femenina wayuu y 'territorialidad epistémica'. Horizontes de sentido y significados de la Palabra en la cultura wayuu, como anclaje de la educación propia y la afirmación cultural". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de La Guajira, 2021.

Iguarán González, Juan Manuel. *Mitos, leyendas y cuentos guajiros*. La Guajira, Colombia, 1963, texto inédito.

Iguarán, Juan Vicente. *Historia y genealogía de la dinastía Iguarán*. La Guajira, Colombia, 2012, texto inédito.

Jusayú, Miguel Ángel. *Diccionario de la lengua guajira. Guajiro-castellano*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1976.

Lefebvre, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Edición Capitán Swimg, 2013.

Lynch, Kevin Andrew. *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Infinito, 1958.

Mackenzie, José. *Así es la Guajira. Itinerario de un misionero capuchino*. Barranquilla, Colombia: s.n., 1972.

Mercado Epieyu, Rafael Segundo y Gabriel Segundo Iguarán Montiel. La palabra en la cultura *Wayuu*. Riohacha, La Guajira Colombia: Fondo Editorial *Wayuu Araurayu*, 2014.

Olza Zubiri, J. y Jusayú, M. A. *Gramática de la lengua guajira*. 2.ª ed. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 1986.

Paz Ipuana, Ramón. *Ale'eya. Cosmovisión wayuu relatos sagrados.* Tomo I. Riohacha, La Guajira, Colombia: Fondo Editorial Wayuu Araurayu, 2016.

Primer Congreso E´irukuu Zona Norte Extrema de La Alta Guajira. 21 y 22 de abril de 2017. Documento inédito.

Rama, Ángel. *La ciudad letrada.* Montevideo: Arca, 1998.

Soja, Edward William. *Posmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Mapas.* Madrid: Traficantes de Sueños, 1914.

Historias de vida de maestras afrojamaiquinas: Ann Nora Gobern González y Peggy Lynch Laing de Ovalle[24]

José Enrique Cortez Sic[25]
Universidad de San Carlos de Guatemala
Grupo de Investigación Formación de Docentes EFPEM/USAC
https://orcid.org/0000-0001-6944-3035

Óscar Hugo López Rivas[26]
Universidad de San Carlos de Guatemala
Grupo de Investigación Formación de Docentes EFPEM/USAC
https://orcid.org/0000-0002-1892-619X

Gerard Antony Allen Rowe[27]
Universidad de San Carlos de Guatemala
Grupo de Investigación Formación de Docentes EFPEM/USAC
https://orcid.org.0009-0004-9634-3362

Diana Carolina Pulido Huertas[28]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Uptc
Grupo de Investigación HISULA
https://orcid.org/0000-0002-2797-2446

Introducción

La sociedad guatemalteca está constituida por cuatro pueblos –maya, garífuna, xinka y ladino– identificados en los Acuerdos de Paz que fueron firmados en 1996, los cuales tienen sus propias formas de vida,

24 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia.

25 Doctor en Historia y Estudios Humanísticos. Profesor de la EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Integrante del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC, Grupo de Investigación Formación docente EFPEM, miembro de Junta Directiva de SHELA y del Grupo de Investigación HISULA-Uptc. encorsi@gmail.com

26 Doctor en Educación. Profesor de la EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala, director del Instituto de Investigaciones EFPEM-USAC. Grupo de Formación docente EFPEM, presidente de Junta Directiva de SHELA, miembro del Grupo de Investigación HISULA-Uptc. ohlr45@gmail.com

27 Licenciado en Pedagogía, miembro del Grupo de Investigación Formación Docente EFPEM. gerardallen1@yahoo.es

28 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Educación modalidad investigación, UPTC. Docente catedrática, UPTC. Investigadora, Grupo de Investigación Historia y Prospectiva, Universidad Latinoamericana (HISULA), coordinadora semillero de investigación Educación y práctica pedagógica: Una mirada desde la Ruralidad (EPPIR). dianacarolina.pulido@uptc.edu.co.

saberes, costumbres e idioma, que son el respaldo a la pluriculturalidad, multietnicidad y lo multilingüe de la nación.

El contexto sociocultural en Guatemala tiene sus elementos históricos desde la misma cultura maya que está constituida por 22 grupos étnicos e igual número de idiomas, todos situados en la zona noroccidental del país, cada grupo con sus formas de vida, su territorialidad y su cosmovisión que provocan experiencias fundamentadas en el buen vivir.

El otro grupo indígena lo constituye el pueblo xinka, población que se encuentra situada en la zona suroriental; también tiene sus costumbres, idioma y cultura que la diferencian del resto del mundo.

Cabe destacar que el pueblo garífuna, ubicado en el litoral del Atlántico en el departamento de Izabal, en una mayor proporción convive también con otros pueblos reconocidos por sus propios habitantes como son los afrojamaiquinos y una población keqch´i del pueblo maya. Los afrojamaiquinos se han identificado con su propia cultura, idioma y raíces genealógicas, por lo que es importante resaltar este grupo de personas en la parte identitaria, de desarrollo social y cultural, quienes han luchado por el reconocimiento en la región caribeña y en la sociedad guatemalteca.

En este trabajo se visibilizan las historias de vida de las maestras afrojamaiquinas Ann Nora Gobern González y Peggy Lynch Laing de Ovalle, personas que tienen un sentido de pertenencia en el contexto sociocultural de la población guatemalteca, cuyo grupo étnico tiene su historia, identidad, lengua y origen; razón por la cual y con el derecho que les asiste de pertenecer a una población específica, es necesario el reconocimiento y valoración como personas, mujeres, maestras afrojamaiquinas y ciudadanas guatemaltecas.

En uno de los últimos censos de población realizado por el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala en 2018, se identificaron 27 647 como afrodescendiente/criollo/afromestizo[29] de un total de 14 223 096 personas que constituyen la población guatemalteca.

29 Instituto Nacional de Estadística -INE-. *XII Censo de población y VII vivienda* (Guatemala: INE, 2018).

De este grupo afrojamaiquino se obtienen las dos historias de vida que nos convocan en este apartado. Ellas laboraron en diferentes establecimientos educativos del nivel primario y medio del sector público, tiempo en el cual ejercieron su profesión en escuelas rurales y urbanas, así como en institutos del ciclo básico y diversificado, demostrando responsabilidad, esmero, identidad cultural, perseverancia y éxitos en el ambiente deportivo nacional e internacional.

Esta investigación profundiza aspectos relacionados con la invisibilización de la población afrojamaiquina, dado que, en los Acuerdos de Paz firmados en 1996, suscritos luego de 36 años de guerra interna, únicamente reconocieron a la población garífuna como uno de los cuatro pueblos que coexisten en el país de Guatemala.

Es importante destacar que en Guatemala, a pesar de poseer una riqueza cultural por la existencia de las cuatro culturas, el desarrollo de estas ha sido afectado por el conflicto armado sucedido en 1962 a 1999, sin embargo, la firma de los Acuerdos de Paz constituyeron un anhelo, en ese tiempo, para iniciar las mejoras de vida de la población en general, más aún para los pueblos originarios que siempre han sentido el peso de la discriminación así como del racismo en la sociedad, provocado por el mismo Estado.

Desde esta perspectiva, es importante considerar el contenido base de estos acuerdos, tomando en cuenta la visión futurista que se tenía en ese momento, tal como se hace ver textualmente en el siguiente apartado:

> Los Acuerdos de Paz contienen compromisos orientados fundamentalmente a establecer el Estado de derecho en Guatemala, a construir y fortalecer la democracia y las posibilidades de una amplia participación ciudadana en los asuntos de la nación; pero sobre todo, a superar las profundas exclusiones y desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas que han caracterizado al país y que han afectado de manera más directa a las mujeres, a la población indígena y a quienes habitan en el área rural. A través de varios de los Acuerdos, se puso de manifiesto la relevancia de la participación ciudadana, mediante el ejercicio de sus derechos

> políticos, de la función legislativa, la efectiva administración de la justicia y el garantizar la seguridad ciudadana que, en conjunto, son decisivas para el goce de las libertades y los derechos ciudadanos de toda la sociedad. De igual manera, los Acuerdos de Paz abordaron temas centrales como el trabajo, la tierra, acceso a la educación, salud y la necesidad de que la mujer participe ampliamente en la construcción de la democracia mediante el pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos[30].

A partir de este proceso de paz se produjeron cambios que promovieron una mayor participación de las diferentes organizaciones sociales y, por ende, de las propias mujeres, como es el caso de las maestras afrojamaiquinas. Esta historia de vida de las maestras Gobern y Lynch se constituye en un punto focal para resaltar no solamente la cultura afrojamaiquina, la formación profesional y la labor docente que desarrollaron, sino también la lucha de esas dos mujeres por alcanzar los éxitos académicos y deportivos en un país donde existen muchas dificultades para el crecimiento educativo y deportivo.

Este estudio es de corte cualitativo, ejecutado a través de la entrevista directa a las maestras en vida –antes del fallecimiento de la maestra Gobern el 27 de junio del 2019 y de la maestra Peggy el 7 de diciembre de 2018–. Se utilizó el cuestionario con guías de preguntas semiestructuradas e información obtenida por medio de una revisión documental.

El propósito de esta investigación fue identificar a maestras que han dedicado su vida a la educación, la práctica de enseñar y aprender en diferentes niveles educativos y áreas geográficas, con énfasis en los pueblos afrodescendientes, así como dejar constancia del legado cultural, de lucha y esfuerzo académico y de la labor educativa ejercida en áreas rurales de Guatemala; maestras que se identificaron como afrojamaiquinas como un grupo de personas que tienen aspectos particulares en su conformación sociocultural.

Cabe resaltar que en el Sistema Educativo del país se hace más referencia a la cultura garífuna, como se puede observar en los diseños

30 Rina Patricia Rouanet. “Género, equidad y paz en Guatemala, 1996-2015”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 n.° 36 (2021).

curriculares, textos y otros materiales educativos que se utilizan frecuentemente en la región.

Historia de los afrojamaiquinos guatemaltecos[31]. La presencia afrojamaiquina en Guatemala

En Izabal, departamento de Guatemala, conviven diariamente varios grupos culturalmente diferentes, como los q´eqchi, garífuna y los afrojamaiquinos, conocidos estos últimos como guiou[32]. Son poblaciones que actualmente se relacionan de manera común, cuya lengua franca es el español, en el marco de una interculturalidad de respecto, reconocimiento del otro y valorización de las formas de vida, cosmovisión y lengua materna.

El origen de los afrojamaiquinos tiene una particularidad que lo separa de los garífunas, por ejemplo, el idioma que utilizan es el inglés, mientras que los garífunas tienen el Garífuna y los Q´eqchi´manejan el idioma maya Q´eqchi´.

Para contextualizar la procedencia de los afrojamaiquinos, se presenta a continuación una parte de lo que Gloria Row da a conocer en su libro titulado *Guiou. Los otros negros*:

> A inicios de 1900 hubo un éxodo masivo desde Jamaica (en aquel tiempo eran las Antillas Inglesas) hacia el norte, el centro y el sur de América. Eligieron los países en los que Estados Unidos había establecido negocios. Entre ellos estaban Costa Rica, por la construcción de ferrocarriles; Panamá, por la edificación del canal de Panamá, y Guatemala, por la United Fruit Company (UFCO)[33]. Había empresas ubicadas a lo largo de toda la costa atlántica o región del caribe guatemalteco que necesitaban personal de habla inglesa. Los jamaiquinos fueron el último grupo de trabajadores o inmigrantes "invitados" a estos lugares. Ellos se asentaron en esos países. Los grupos anteriores, como los trabajadores chinos, "coolies" y los indios orientales, sucumbieron ante la malaria, la fiebre amarilla y

31 Gloria Rowe-Arnold. *Guiou. Los otros negros. La presencia afrojamaiquina en Guatemala* (Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2014).
32 *Ibíd*., 16.
33 Compañía norteamericana que laboró en Latinoamérica (Guatemala) desde 1899.

otras enfermedades tropicales que mataron a miles de trabajadores. Fue entonces cuando reclutaron a los jamaiquinos para satisfacer la necesidad de reemplazar a los miles de trabajadores muertos.

Con la abolición de la esclavitud en Jamaica en 1838, los esclavos africanos lograron ser ciudadanos ingleses y, como estaban sujetos a la Corona inglesa, a los nuevos jamaiquinos les fue dada la oportunidad de poseer una parte de la tierra que habían trabajado como esclavos; construyeron casas y granjas, con lo que tuvieron la oportunidad para asentarse. Además, tenían libertad para viajar en búsqueda de una mejor oportunidad de vida. Muchos se fueron a Inglaterra (entonces Gran Bretaña) tras oportunidades de educación y empleo, otros viajaron a otras colonias inglesas, así como a países en desarrollo que les ofrecían oportunidades de ocupación. Como consecuencia de esto, miles emigraron de Jamaica a las Américas. La *Enciclopedia de Naciones* reporta que entre 1891 y 1921 Jamaica perdió alrededor de 145 800 personas debido a la emigración. Por eso, los jamaiquinos y sus descendientes están dispersos por todo el continente americano y el Caribe[34].



Imagen 1. Mapa de Centroamérica y el Caribe (Jamaica)[35]

34 Gloria Rowe-Arnold. *Guiou. Los otros negros. La presencia afrojamaiquina en Guatemala* (Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2014). Págs. 35 y 36.
35 http://mapasdecostarica.blogspot.com/2012/04/jamaica.html.

El desplazamiento generado por los Giou fue el motivo para que se asentaran en Guatemala[36], en la zona costera antes mencionada, y aún en la actualidad permanecen varios de los descendientes, manteniendo su cultura, idioma y formas de vida que han trascendido de generación en generación, como el caso de las dos maestras afrojamaiquinas que son sujetos de investigación, para visibilizar sus aportes en beneficio de las comunidades educativas y de la sociedad en general, forjando nuevos pensamientos y actitudes en la niñez y juventud guatemalteca, a través de la educación, cultura, deporte y conocimientos ancestrales que han adquirido con el paso del tiempo en la familia y el trabajo.

La identificación de los afrojamaiquinos como población es importante para Guatemala, en este reconocimiento están implícitos su cosmovisión, idioma, cultura, territorio y conocimientos ancestrales. Tal como lo expresa Gloria Rowe, "los afrojamaiquinos somos parte integral de la cultura guatemalteca y, como tales, ya no seremos ignorados en la historia ni confundidos con los garífunas, residentes en la costa del Atlántico. Somos Guiou, los otros negros"[37].

Los saberes de este grupo étnico tienen gran relevancia desde el inicio de la vida de las personas en estas regiones, se puede decir "que los primeros jamaiquinos no solo llegaron con sueños y aspiraciones, sino con parte de su tierra, como alimentos, semillas y una variedad de plantas; las más conocidas, el mazapán, el camote, la yuca y la flor de Jamaica, que enriquecieron la cultura nutricional del país"[38]. Vale anotar que a la fecha se conservan los procesos gastronómicos propios de los afrojamaiquinos.

Al revisar los Acuerdos de Paz firmados en 1996 entre el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), se identificó que la sociedad guatemalteca se conformaba por cuatro pueblos que conviven permanentemente: maya, garífuna, xinka y ladino[39].

36 Los afrojamaiquinos se ubicaron en Guatemala, específicamente en el departamento de Izabal. Zona atlántica de la región.

37 Gloria Rowe-Arnold. *Guiou. Los otros negros.*

38 Bayron Barrera Ortiz. "Artículo de opinión. Los otros negros". *Periódico El Siglo*, 8 de mayo de 2017. https://elsiglo.com.gt/2017/05/08/los-otros-negros/

39 José Enrique Cortez. "Interculturalidad en Guatemala. Acuerdos de Paz y Universidad. 1996-2016" (Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, 2021).

Por la misma situación social, educativa, económica y política de Guatemala, el pueblo garífuna también ha tenido pocas oportunidades de superación, se sitúa "socialmente entre aquellos que por tradición han sido marginados de los servicios educativos y del desarrollo en general"[40].

Los afrojamaiquinos, por su parte, se identificaron diferentes a los garífunas, tal como lo describe Gloria Rowe en su libro *Guiou "Los otros negros"*[41]:

> (…) aprendí, de los ancianos jamaiquinos-guatemaltecos, que los jamaiquinos se caracterizaban por ser cultos. Usualmente, eran comisionados, por la compañía, para cubrir la necesidad que tenían de personas que hablaran el inglés y que administraran sus plantaciones u otros negocios. Otras personas negras provenientes de Santa Lucía, St. Kitts, Honduras o Belice no fueron comisionados de la bananera. Ellos llegaron a Guatemala en busca de nuevas oportunidades de trabajo. La mayoría abandonaron el país cuando la United Fruit Compañy salió de Guatemala y solo unos pocos se quedaron[42].

La descripción anterior es el fundamento para presentar las historias de vida de dos connotadas maestras luchadoras, perseverantes, identificadas con su cultura y pueblo.

40 Oscar Hugo López Rivas y Humberto Rodríguez. "Nelda Graciela Arzú Ramírez (1964…). Maestra garífuna identificada con su pueblo y su cultura". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 n.° 27 (2016): 223-42. https://doi.org/10.19053/01227238.5530

41 Gloria Rowe-Arnold. Guiou. Los otros negros, 20.

42 *Ibíd.*

Maestra Ann Nora Gobern González

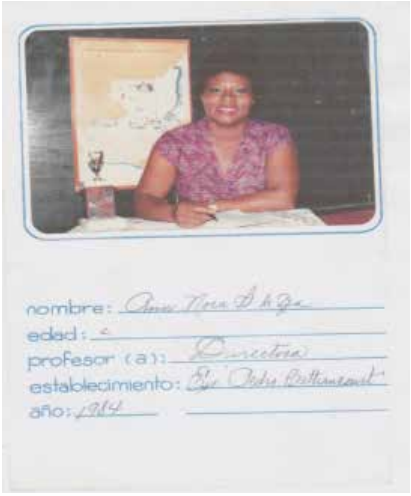


Imagen 2. Fotografía de la maestra Ann Nora Gobern González
Fuente: archivo de Ana Nora Gobern González

Aspectos personales y familiares

Ann Nora Gobern González nació el 13 de abril de 1942 en Bananera, municipio de Morales, departamento de Izabal[43], en el nororiente de Guatemala. Hija de Percival Gobern Taylor y Felisa González Osorio; su señor padre en su juventud laboró en la United Fruit Company Guatemala[44], fue maestro de inglés en una escuela normal de la capital de Guatemala[45] y particularmente también daba clases de esa lengua en su casa. Falleció a los 43 años, luego de sufrir un accidente ferroviario.

La madre de Nora era ecónoma en un hospital privado y cuidaba niños en su casa para sostener a sus hijos. Sus abuelos fueron Amos Alexander Gobern y Ann Taylor, oriundos de Jamaica, súbditos

43 Bandegua, compañía bananera que se ubica en el municipio de Morales, Izabal. Es la compañía cuya colonia es la nombrada Bananera, se encuentra junto al municipio de Morales, en la costa Atlántica de Guatemala.

44 La United Fruit Company, compañía que se dedicó a la producción de bananos en la zona litoral del Atlántico, en Guatemala. Empresa estadounidense que comercializaba frutas tropicales, especialmente bananos, los cuales eran cultivados en América Latina.

45 Escuela fundada en la administración del Dr. Mariano Gálvez y del general Justo Rufino Barrios en 1835.

ingleses[46]; tuvo una hermana llamada Irma Yolanda de profesión enfermera auxiliar, quien laboró en el Hospital Roosevelt[47] durante 10 años, y un hermano, Carlos Augusto Gobern González, quien fue maestro de educación física en el Instituto Austriaco y el Instituto Americano, así como en la Escuela Oficial Guatemaltecos Somos, situada en la zona 8 y en el Instituto Martínez Durán de la zona 12, ambas en el municipio de Guatemala.

La maestra Nora procreó tres hijos: Carlos Daniel, licenciado en Economía y máster en Alta Dirección Política y Administración Pública; Celia Yanira, licenciada en Ciencias Sociales, abogada y notaria con bufete personal; y Mario Leopoldo, de apellido Zea Gobern, licenciado en Medicina Veterinaria, propietario de la empresa fumigadora y de control de plagas ZECO. Ann fue hija mayor, por lo que tuvo que trabajar desde muy joven para sostener a la familia por el fallecimiento temprano de su padre.



Imagen 3. Fotografía de la maestra Ana Nora con dos de sus hijos
Fuente: archivo de Ana Nora Gobern González

46 El término *súbdito* fue empleado para señalar a una persona que, habiendo nacido en cualquier región del Imperio británico, juraba lealtad a la Corona británica.
47 Hospital público que se encuentra en la ciudad Capital de Guatemala.

La herencia cultural recibida de sus padres contiene los principios y valores que ellos traían de su cultura inglesa, en la cual se les dio a conocer que se debe estudiar y trabajar para tener una vida sana, saludable y próspera. Ann Nora vivió parte de su niñez en Bananera, Morales, Izabal, hasta los ocho años.

En 1944, por el traslado de su padre como contador en la construcción del Hospital Roosevelt[48], Ann estudió de primero a tercero de primaria en el Colegio Medalla Milagrosa en la zona 5, era una escuela de aplicación de la Casa Central; posteriormente cursó los grados de cuarto, quinto y sexto en la Escuela República Dominicana, en la ciudad capital, y, finalmente, entró a estudiar Magisterio en el Instituto Normal para Señoritas (INCA)[49].

A continuación, se destacan aspectos culturales, sociales, económicos, políticos, así como de la espiritualidad que la maestra Ann experimentó en el desarrollo de su vida familiar, profesional y laboral:

Aspectos culturales

Con relación a la pertenencia étnica de la maestra Ann, en la entrevista ella sonríe y responde con mucho agrado que pertenece al grupo de afrodescendientes jamaiquino guatemalteco[50], habla inglés como primer idioma y español como un segundo idioma.

Como mujer y maestra afrodescendiente jamaiquina guatemalteca, para Ann Nora significa ser una persona con principios y valores definidos (formados) y, por ende, ella considera que es imprescindible cumplir con la ética profesional; manifiesta que la discriminación y exclusión de los afros es muy grande, que esto sucede por ignorancia; además, son los mismos reflejos de los que quieren hacer tal diferencia, que, en lugar de unir, aleja a las personas invisibilizando a este grupo étnico.

En cuanto a la influencia cultural que ha recibido de otros grupos étnicos en su trabajo educativo, indica que aprendió la cultura ladina y

48 En 1944 se inició la a construcción del Hospital Roosevelt en la ciudad capital de Guatemala.
49 El Instituto Normal Centro América fue creado en 1946, en el período de la Revolución de octubre de 1944, es parte de un periodo particularmente importante en el desarrollo histórico de Guatemala.
50 Hijos de jamaiquinos nacidos en Guatemala y que mantienen sus costumbres.

maya[51], y en su labor docente trasladó este conocimiento a sus alumnos. Según ella, los elementos culturales más importantes son el amor al trabajo; la dedicación al estudio, que le ayuda a la superación general; la responsabilidad en todo lo que se desempeña. Por otra parte, la comida afrodescendiente y su identidad como tal son algunos aspectos culturales relevantes para el buen vivir de los descendientes afro.

En las comunidades en donde laboró como docente, existieron tradiciones como la practicada por la religión católica y la formación del patriotismo, que no está enraizado en el corazón de niños y adolescentes de estas comunidades. Fue miembro activo de la Asociación Regional Femenina Altaverapacense[52], también del Comité de su barrio, en el cual promovió la participación juvenil en diferentes eventos.

Aspectos sociales

La maestra Ann Nora considera que la comunidad afrodescendiente está aislada y es poco reconocida, no se la toma en cuenta como guatemalteca y mucho menos como afro. No obstante, la mujer afro es el bastión de la familia, ya que todo se desenvuelve a su alrededor, lo que indica que las familias afrojamaiquinas guatemaltecas viven en un matriarcado[53].

El desarrollo cultural, económico y social de los niños y niñas de la comunidad donde laboró Ann era muy precario, todos eran de escasos recursos, por lo que tuvo que orientar a los menores en aspectos educativos, sociales, económicos y de salud. Los cambios que logró realizar en su comunidad educativa no solamente están vinculados al trabajo docente, pues también orientó a las madres de familia para que influyeran en sus hijos de una forma adecuada, con mentalidad positiva e higiene mental. Formó a los padres de familia para apoyar a los hijos en todo sentido, sobre todo evitando la violencia intrafamiliar.

51 La cultura ladina esta asociada a la descendencia de criollos, españoles con costumbres europeas. La cultura maya tiene su vinculación con los pueblos originarios de Guatemala, esta compuesta por 22 grupos étnicos. José Cortez. Interculturalidad en Guatemala. Acuerdos de paz y universidad: 1996 – 2016. Tesis inédita. Universidad Pablo de Olavide, España.

52 La Asociación Regional Alta Verapacense (ARAV) es una entidad no lucrativa dedicada a realizar obra social en ese departamento.

53 Formas de vida donde la mujer prevalecía en su mando.

Fue directora de la Escuela para Varones n.° 10 "Pedro de Bethancourth", desde 1977 hasta el 2003, además, fue delegada de la mujer dentro del Comité de Barrio de la Calle Sierra zona 6 de la ciudad capital de Guatemala, durante los años 2012 a 2014. Brindó educación y formación a los alumnos que estuvieron bajo su cargo, para que evitaran tomar el camino de las drogas o de las pandillas. En el proceso de la continuidad de estudios orientó a los jóvenes para que eligieran carreras novedosas y que les gustaran.

Aspectos económicos

La maestra Ann Nora estaba consciente de que la situación económica de la comunidad afrojamaiquina guatemalteca era muy variada; la mayoría son profesionales que lograron salir adelante, tanto ellos como sus hijos, los que no son profesionales son comerciantes e industriales, ya que es parte de los principios y valores que les fueron inculcados por sus padres como herencia de generación en generación. Hace ver que el medio económico fue precario en las áreas en donde laboró, situación que no es excepcional en Guatemala.

Se resalta que la población afrojamaiquina tuvo que migrar a los Estados Unidos, tal como lo expresa Gloria Rowe[54]:

> A principios de los años cincuenta, después de la desaparición de la United Fruit Company UFCO, se inició una migración masiva hacia los Estados Unidos. Muchas de las mujeres de la primera generación jamaiquino-guatemalteca dejaron a sus familias para ir en busca de oportunidades y por la promesa de una mejor vida (…) Todos los que tenían alguna conexión con ese país dejaron Guatemala para emigrar hacia allá.

Por las mismas necesidades de trabajo y sostenimiento familiar se incrementó la salida de muchos connacionales hacia el norte, específicamente hacia Estados Unidos de Norteamérica, situación que afectó a la población afrojamaiquina en su composición familiar.

54 Gloria Rowe-Arnold. Guiou. Los otros negros, 69.

Formación y trabajo docente

Ann Nora manifestó que quería ser maestra porque deseaba estudiar y ser profesional para poder superarse, y el magisterio era una de las pocas carreras en la cual una mujer podía sobrevivir y encontrar un trabajo recién graduada para así poder seguir ayudando económicamente a la familia. Estudió y se graduó en 1959 en el Instituto para Señoritas Centro América INCA, creado en 1944 como institución de formación docente, de la que surgió la primera generación de maestras formadas en educación primaria[55]. Ann Nora tuvo que afrontar algunas dificultades para poder estudiar allí, por ejemplo, la distancia de su casa al instituto, así como la situación económica de sus padres que en esa época no era tan buena.

Posteriormente, de 1983 a 1988, estudió en la Universidad de San Carlos de Guatemala[56], donde obtuvo el título en el nivel técnico. Posee varios diplomas en docencia.

Por otra parte, la creación de las escuelas normales vino a contribuir a la formación de docentes capacitados para enfrentarse a las necesidades e intereses de las comunidades educativas urbanas y rurales, lo cual fue un factor importante para el desarrollo educativo, aun cuando desde sus inicios pasaron por etapas difíciles en el funcionamiento, tomando en cuenta que

> Guatemala fue uno de los primeros países que impulsó el normalismo en la región, con la creación de la primera escuela normal, sin embargo, estuvo limitado por el actuar de los gobiernos de turno, quienes según su orientación política hacían retroceder o avanzar esta importante iniciativa[57].

El avance en materia de preparación de docentes para el nivel primario fue fundamental para las oportunidades de estudio, tal como se puede

55 José Enrique Cortez Sic. "Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en educación bilingüe intercultural". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.° 33 (2019). https://doi.org/10.19053/01227238.10001

56 Única Universidad pública en Guatemala.

57 Oscar Hugo López Rivas y Ana María Hernández Ayala. "Primera Escuela Normal para varones en Guatemala (1875-1918 primera etapa). Fundación, autoridades, profesores, crisis y cambios constantes". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24 n.° 38 (2022).

apreciar en las dos maestras afrojamaiquinas que por iniciativa propia continuaron sus estudios en el nivel medio o secundaria.

En 1960 se le dio la oportunidad a Ann Nora de trabajar en la United Fruit Company como maestra rural en las fincas bananeras en Morales, Izabal, su ciudad natal. Posteriormente, y gracias a su deseo de superación, logró un traslado laboral a la entidad gubernamental del Ministerio de Educación, Dirección de Desarrollo Socioeducativo Rural[58], en 1962, en donde fue favorecida con una plaza en la escuela rural de la Aldea Agua Caliente, municipio del Jícaro[59] del departamento del Progreso. Allí laboró durante cuatro años, en donde siempre demostró afecto y entrega por el desarrollo de la escuela y de su colectividad, tomando en cuenta que la educación es el fundamento para contribuir a mejorar las circunstancias de vida, es decir, se convierte en una "acción transformadora de su comunidad"[60].

La maestra Ann Nora siempre tuvo la intención de seguir sus estudios y logró su traslado a la Escuela "Gabriel Arreola Porres" zona 7 de la ciudad de Guatemala; luego fue trasladada a la Escuela Vespertina "Luis Martínez Mont", situada en el Proyecto 4-3 de la zona 6 capitalina, donde laboró desde 1967 a 1976, año del terrible terremoto en ese país. Después fue trasladada a la Escuela Nocturna de Jocotales, zona 6, donde enseñó desde 1967 hasta el 2010, y posteriormente, a la Escuela para Varones número 10 "Pedro de Bethancourth", jornada matutina.

Por el tiempo de servicio, logró su jubilación a partir de 1993 dentro de las clases pasivas del Estado de Guatemala, contabilizó un tiempo de servicio de 32 años de manera ininterrumpida.

La maestra Ann Nora comenta que empezó ganando 75 quetzales al mes (9 dólares al tipo de cambio actual); luego, en el período del

58 Socio Educativo Rural, entidad que se encargaba de mejorar la situación de los maestros dándoles traslados según oportunidades existentes.

59 El Jícaro corresponde a un municipio del departamento de El Progreso, ubicado en el nororiente de la República de Guatemala.

60 David Ruelas Vargas. "La Escuela Rural de Utawilaya: una educación liberadora desde Puno-Perú 1902". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 n.° 27 (2021):243-62. https://doi.org/10.19053/01227238.4919

presidente Miguel Ydigoras Fuentes[61], se le aumentó el sueldo a 125 quetzales; después hubo otro incremento de 75 quetzales para llegar a 200 (25 dólares actuales). Con el paso del tiempo recibió aumentos que llegaron a 400 quetzales mensuales y luego a 800 quetzales. A los 32 años de servicio llegó a ganar 1200 quetzales mensuales (155 dólares actuales) con lo cual completó el tiempo para su jubilación y pasó a ser parte de las clases pasivas del Estado[62].

Entre las escuelas donde trabajó y dejó un legado en el desarrollo educativo y comunitario están las siguientes (Tabla 1):

Tabla 1. Escuelas

United Fruit Company en Morales, Izabal
Aldea Agua Caliente, municipio del Jícaro del departamento del Progreso
Escuela "Gabriel Arreola Porres", zona 7, ciudad de Guatemala
Escuela Vespertina "Luis Martínez Mont", Proyecto 4-3, zona 6
Escuela Nocturna de "Jocotales", zona 6
Escuela para Varones número 10 "Pedro de Bethancourth". jornada matutina

Fuente: información proporcionada por la maestra Ann Nora

Con su labor docente y comunitaria en cada una de las escuelas generó grandes expectativas entre sus estudiantes y padres de familia; su sueño era que cada uno tuviera un mejor futuro.

La maestra Ann Nora promovió el diálogo intercultural por medio de la docencia con todos sus alumnos y compañeros maestros en los diferentes establecimientos educativos donde laboró. No tuvo la oportunidad de trabajar en su comunidad, ya que lo hizo en comunidades con hablantes de español, es decir, con ladinos; los traslados que tuvo durante su trabajo en la docencia, en parte fueron por situaciones familiares, por la superación académica y social. Ann Nora consideró que siempre fue bien recibida en las escuelas como docente, a pesar de ser afrodescendiente.

La práctica de la interculturalidad requiere inicialmente de la plena decisión de quienes se desempeñan en la labor docente en el aula, escuela y comunidad, razón por la cual la maestra Ann Nora tuvo la actitud y el

61 Gobierno de corte militar, de 1958 a 1963. https://www.ecured.cu/Miguel_Yd%C3%ADgoras_Fuentes
62 Clases pasivas del Estado. Todo trabajador que cumple su tiempo de servicio y pasa a recibir su pensión.

pleno convencimiento de que estos procesos deben ser para todos y no solamente para la población afrojamaiquina, por lo que se debe tomar en cuenta que

> (…) la construcción de sensibilidades y conocimientos que faciliten trascender lo propio y degustar lo diferente, explorar lo propio en lo extraño, respetar las claves de la felicidad de las otras personas. También es una invitación a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana, a actuar ante aquello que excluye, relega, silencia y permite la injusticia social de los grupos étnicos y otros colectivos vulnerables en el sistema social[63].

Desde esta mirada, educar a niños, niñas y jóvenes con el amplio sentido de inclusión[64] y respetando su identidad cultural, es lo más significativo que la maestra afrojamaiquina desarrolló en su labor como docente. También es importante dejar constancia de los textos educativos que utilizó en su ejercicio docente, que sirvieron para enseñar la escritura y lectura en niños del nivel primario: *Pepe y Polita*, libros de Rocap[65] y de otros autores nacionales.

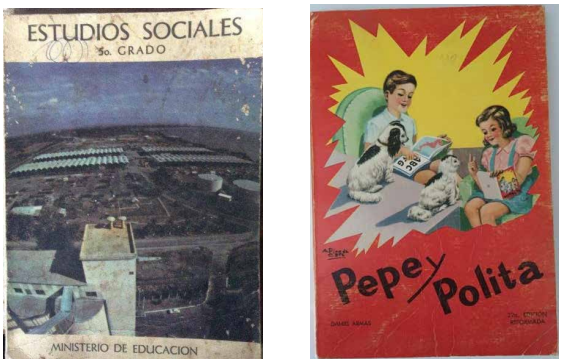


Imagen 5. Portadas de libros de texto de OCEDA ROCAP[66]

Fuente: Selene Mejía[67]

63 Iván Manuel Sánchez Fontalvo. "Estudios interculturales desde la educación". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22 n.° 34 (2020). https://doi.org/10.19053/01227238.11327

64 Alexandra Díaz-Piñeres, Carolina Bravo-Rueda, and Gloria Esperanza Sierra Delgado. "Inclusive Education in Context: Reflections upon the Implementation of the Decree 1421 of 2017". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.° 34 (2020). https://doi.org/10.19053/01227238.9823

65 Alianza para el Progreso, organización internacional que apoyaba a los maestros por medio del Ministerio de Educación.

66 Tras el Cristal. "Los libros de texto de ODECA ROCAP" (blog), 26 de feb. 2014. http://tras-el-cristal.blogspot.com/2014/02/los-libros-de-texto-de-odeca-rocap.html

67 Selene Mejía. *Los libros que leíste cuando eras niño.* SOY502. https://www.soy502.com/articulo/

También utilizó pizarrones de madera con su respectivo yeso y almohadillas. Participó en los programas educativos programados por el Ministerio de Educación, entre ellos en el de NUDE[68]. Fue directora de la Escuela Pedro de Bethancourth, establecimiento educativo homenajeado en 1980 como Escuela exaltada por el Banco Industrial en el Programa Personajes Distinguidos.

Lo que más le impactó durante su labor docente fueron las penurias de los estudiantes por su precaria situación económica, los problemas sociales, familiares y las necesidades laborales.

La relación con sus compañeros y compañeras de trabajo fue amena, de apoyo constante. Entre los reconocimientos que le fueron otorgados por su labor docente se encuentran diplomas y plaquetas, como el diploma otorgado por la Iglesia Episcopal de Guatemala, reconociendo y valorando sus servicios a la comisión de dicho ministerio. Entre los personajes que más han influido en su labor docente se destacan maestros y catedráticos formadores en su propia carrera.

libros-tal-vez-leiste-cuando-eras-nino-153

68 Núcleo de Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación encargado de dar capacitación a los maestros del sector oficial.



Imagen 6. Fotografía de la maestra y sus alumnos
Fuente: archivos de Ana Nora Gobern González

La política y la espiritualidad

La profesora Ann Nora comenta que nunca participó en algún grupo político del país; sin embargo, opina que el mejor presidente fue Juan José Arévalo, pues él se preocupó por mejorar la educación en Guatemala. Su gobierno fue reconocido como la época de oro, por el desarrollo social, educativo y salud en el ámbito nacional.

La maestra Ann Nora indica que las personas de su grupo étnico afrojamaiquino pertenecen a la religión católica anglicana[69]. Fue bautizada en esta religión cuando era niña y no ha involucrado su religión en su labor como docente ni en el proceso educativo, tomando en cuenta que

69 La Iglesia católica anglicana (tradicionalista) es un movimiento religioso.

en todos los establecimientos en donde trabajó prevalecía la religión católica.

La vida diaria es compartida en el marco de una convivencia intercultural y multicultural, considerando que también hay presencia de los grupos étnicos garífunas y q'eqchi'es.

Maestra Erline Peggy Lynch Laing de Ovalle



Imagen 7. Fotografía de la maestra Erline Peggy Lynch Laing de Ovalle
Fuente: archivo de Erline Peggy Lynch de Ovalle

Vida personal y familiar

Erline Peggy Lynch de Ovalle nació el 29 de septiembre de 1937 en Puerto Barrios, departamento de Izabal[70], en el nororiente de Guatemala. Hija de Arthur George Lynch Granth y de Cecilia Evangelina Laing Trrapp. Su padre fue *time keeper* (tomador de tiempo) en la United Fruit Company en Puerto Barrios, Izabal. Tuvo cinco hermanos: Corina Matilde Gill Laing, maestra de enseñanza media, laboró en el Colegio Casa Central; Alfredo Noel Lynch Laing, a temprana edad emigró a los Estados Unidos, fue empresario, boxeador y futbolista; Lucille Eupile Lynch Laing, ama de casa; Alvin Henry Lynch Laing,

70 El departamento de Izabal se encuentra ubicado en la costa Atlántica del Caribe guatemalteco.

topógrafo; y Jorge Arturo Lynch Lynch, atleta y futbolista, viajó a los Estados Unidos.

Al ser la cuarta entre sus hermanos, en su niñez aprendió a convivir con sus amigos y familiares, lo que le ayudó a mantener muchas relaciones sociales.

Erline Peggy contrajo matrimonio con Rolando Ovalle, vínculo del que nacieron dos hijos, Alvin y Evelyn, ambos residentes en los Estados Unidos. A la vez que cuidaba de su hogar, se ocupaba también de su señora madre, pues se hizo cargo de la manutención de esta durante ocho años.

Su herencia cultural le permitió ganarse el respeto y apoyo de quienes tuvieron el privilegio de conocerla. Su formación se consolidó inspirada en valores morales y éticos, además asimiló buenas costumbres provenientes de la cultura inglesa.

Fue maestra durante cuarenta y cinco años, tiempo en el cual enseñó educación física; y por su labor efectiva y responsable, obtuvo varios logros, entre ellos diplomas y honores de mérito, trofeos, condecoraciones como la Orden Francisco Marroquín, la más alta dentro del Magisterio Nacional, y la Orden del Quetzal, para personas que han contribuido al desarrollo social en Guatemala.

En cuanto a su identidad, recalca que ha existido mucha confusión en la sociedad guatemalteca por desconocimiento y poca orientación cultural, pues en muchas ocasiones no se logra diferenciar la existencia de los garífunas y afrojamaiquinos guatemaltecos, razón por la cual es importante el reconocimiento pleno de la población afrojamaiquina.

La maestra Peggy ha sido ejemplo de desarrollo social, cultural y educativo; ha compartido conocimientos y experiencias con personas provenientes de la cultura maya, xinka y garífuna; considera que los elementos culturales más representativos de los afrojamaiquinos guatemaltecos son el respeto a las demás personas, la perseverancia educativa y deportiva, su don de gentes, valores morales, éticos y culturales que fueron transmitidos por los mayores y que les inculcaron durante su niñez y juventud; así como las tradiciones culturales

existentes en las comunidades en las cuales laboró como docente en educación física, y los deportes, entre ellos el atletismo, la natación, el baloncesto.

Por su dedicación en el deporte, fue miembro activa de la Asociación de Maestras de Educación Física y Deportes (AGEFISICA), y de la Organización de Afrodescendientes y Amigos (AFROSA), en la cual hizo parte de los fundadores y fungió como tesorera; colaboró en la fundación de la Fraternidad Izabalense, que tiene su sede en Izabal, y fue su presidenta por muchos años, además formó parte de la organización de Maestros Condecorados con la Orden Francisco Marroquín[71] y de la Directiva de la Asociación (APROSA).

Apoyó a las diferentes culturas existentes en Guatemala, tanto en la docencia como maestra de educación física, así como dirigente y entrenadora de diferentes deportes en el nivel escolar nacional e internacional.

Practicó las especialidades en el atletismo a salto alto, en los 60, 100 y 200 metros planos, y 110 metros vallas. Participó representando a Guatemala en torneos de basquetbol en Centroamérica, el Caribe, México y Suramérica, siendo federada y seleccionada nacional desde los 13 años en atletismo y basquetbol.

Su conocimiento y experiencia en la comunidad afrodescendiente jamaiquina guatemalteca le permiten afirmar que el mayor porcentaje de esta comunidad está ubicada en Puerto Barrios, Izabal, otro porcentaje está en la ciudad capital de Guatemala y, en mínima cantidad, algunos de sus miembros se encuentran diseminados en toda la República de Guatemala.

Quienes se identifican como afrojamaiquinos, a decir de la maestra Peggy, tienen identidad cultural y buena presentación educativa, con alta responsabilidad y dedicación a las labores asignadas. En cuanto al papel de la mujer afrojamaiquina guatemalteca, existe un porcentaje mínimo con nivel profesional y otra parte de la población de este grupo étnico con algún grado de estudios del nivel medio[72].

71 Ministerio de Educación. *Creación de la Orden Francisco Marroquín*. Guatemala, 2018.
72 Ministerio de Educación. *El Sistema Educativo en Guatemala*. Guatemala, 2019.

En la historia de vida de la maestra Peggy se resalta que cuando llegó a la ciudad capital como estudiante y deportista logró alcanzar un mejor nivel educativo y deportivo; posteriormente, ya graduada, tuvo muchos éxitos como maestra de educación física cuando trabajó en escuelas primarias e institutos de educación básica y, más tarde, como catedrática en el Instituto Normal Centro América (INCA) y en el Instituto Normal para Señoritas "Belén".

Su formación en educación física le ayudó a impulsar el deporte en sus ramas de atletismo, natación, basquetbol, gimnasia, fútbol, con el afán de favorecer a la juventud guatemalteca para que trascendiera nacional e internacionalmente.

Realizó jornadas médicas y deportivas, también contribuyó a la solución de problemas nacionales con su asistencia a conferencias, cursos, paneles, seminarios sobre la problemática educativa, específicamente en su área de especialidad: la educación física y recreación.



Imagen 8. Fotografía de Erline Peggy
Fuente: archivo de Erline Peggy Lynch de Ovalle

Formación y trabajo docente

La historia de vida de la maestra Peggy parte desde el momento en que tuvo la oportunidad de realizar estudios en la Escuela de Párvulos Gabriela Mistral, luego pasó al nivel primario en la Escuela José Mariano González y en la George Washington. Hizo el ciclo básico en Guatemala Institute y en el Instituto para señoritas Belén, y finalmente, estudió el ciclo diversificado en la Escuela Normal de Educación Física, en la ciudad capital.

Por su capacidad y desempeño, fue becada por dos años por la International Association of Recreation of the University of Columbia, Nueva York, Estados Unidos, en la especialización en Recreación y Metodología en Pedagogía de la Educación Física. También cursó estudios en Pedagogía y Psicología en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Participó en congresos de educación física y tomó otros cursos de Recreación, Deporte y Educación Física en la Universidad Rafael Landívar.

Experiencias deportivas

Erline Peggy fue una gloria del deporte: fue campeona nacional en los 50 m, con medalla de oro, también fue campeona nacional escolar con nuevo récord centroamericano, en salto de altura con 1,29 m, salto de altura nacional y centroamericano. Obtuvo el récord nacional y centroamericano de los 60 m, récords nacionales y centroamericanos de los 100 m y de los relevos 4 X 100 m. Participó en el Campeonato Centroamericano realizado en El Salvador, en 60 y 100 m, salto alto y relevo 4 X 100 m. Ganó medallas de oro en cada evento.

En el Campeonato de la Federación Nacional de Atletismo Guatemala logró medallas de oro en 60, 100 m, relevo 4 X 100 m y salto alto; también fue seleccionada nacional en natación de pecho, dorso y estilo libre, entre otros eventos deportivos en donde tuvo éxito en representación de Guatemala.

Reconocimientos

Por su desempeño deportivo, obtuvo las siguientes menciones honoríficas: Novata, por la Asociación de Periodistas de Guatemala (A.P.G.), Monja Blanca, Guatemala, por el señor Miguel Ángel Ordó.ñez. Fue nombrada Hija Predilecta de Puerto Barrios, Izabal, y abanderada en los Juegos Nacionales realizados en Puerto Barrios, Izabal. Se le otorgó el Plato del Comité de la Feria del Departamento de Puerto Barrios, Izabal; la plaqueta, por el Comité Organizador de la 5.ª Conferencia de Deporte para la Niña y la Mujer, en Guatemala, en junio de 1987, en reconocimiento por su invaluable entrega al deporte nacional.

También se le concedió plaqueta por la Federación de Atletismo, por su valiosa colaboración con el Atletismo nacional, en 1991. La Dirección de Educación Física, Recreación y Deportes Escolares del Ministerio de Educación le confirió plaqueta por su brillante trayectoria docente en bienestar de la niñez y juventud de Guatemala, en abril de 1992. Por otra parte, la Fraternidad Izabalense la condecoró con plaqueta de reconocimiento por sus méritos deportivos nacionales e internacionales en diciembre del 2002 en Puerto Barrios.

La Fraternidad Izabalense y la Federación de Baloncesto acordaron designar a la Escuela Departamental de Baloncesto con sede en la ciudad de Puerto Barrios, Izabal, con el nombre de Peggy Lynch, por sus numerosos triunfos y su amplio apoyo al deporte nacional. El personero de deportes de la Presidencia de la República de Guatemala, ingeniero Salvador Flores Soto, la nombró como "Leyenda del Deporte", mención honorífica con la medalla de oro por los 50 años de autonomía nacional del deporte.

Cabe mencionar que al fallecer la maestra Peggy (el 7 de diciembre de 2018), varios medios de comunicación dieron a conocer la triste noticia destacando su trayectoria como maestra de educación física y como deportista, y exaltando sus grandes hazañas en el deporte nacional e internacional[73].

73 En este enlace se puede conocer el historial deportivo de la maestra Peggy: https://www.youtube.com/watch?v=7Q7VWN8LXFA



Imagen 9. Fotografía del perfil de Erline Peggy en Facebook
Fuente: https://www.facebook.com/profile.php?id=100057565714371

Desarrollo laboral

Peggy comenzó a laborar como maestra de Educación Física en el Ministerio de Educación en 1961, en el Instituto Nacional para Señoritas Olimpia Leal (INSOL) en la ciudad de la Antigua Guatemala, Sacatepéquez, y al año siguiente fue trasladada a la ciudad capital de Guatemala a la Escuela Delfino Sánchez.

También laboró en la escuela Mariano González, en Gerona, ciudad Guatemala; en el Instituto Simón Bolívar en la Colonia 1.º de julio, zona 19, Mixco, ciudad Guatemala; en Mariano Gálvez, Castillo Lara, Ismael Cerna, Buena Ventura Murga, Hermano Pedro de Betancourt, Instituto Experimental Simón Bolívar, zona 18; en Ricardo Castañeda Paganini, Manuel Cobral, Instituto Normal de Señoritas Belén y en el Instituto Normal Centro América (INCA) zona 1, ciudad Guatemala[74].

En relación con los salarios devengados durante su profesión como maestra, al comienzo su asignación fue de 20 quetzales por cátedra (2.50 dólares al cambio actual), tuvo la oportunidad de trabajar un máximo de 10 cátedras, para un total de 200 quetzales mensuales (25 dólares), y posteriormente el salario fue subiendo debido a la deva-

74 Entrevista con Antony Allen, 4 abril 2020.

luación del quetzal ante el dólar norteamericano. El trabajo efectivo lo desarrolló durante 15 años.

En el ascenso por tiempo de servicio su estipendio fue incrementándose según la clase escalafonaria, con aumentos del 5 % por cada cinco años de servicio, hasta llegar al 100 % en la letra F[75]. Finalmente, la maestra Peggy se jubiló con un salario de 5200 quetzales mensuales (668 dólares).

En su labor como docente de educación física promovió el diálogo intercultural de manera permanente, por pertenecer a un grupo étnico poco conocido en Guatemala, como lo es la población afrojamaiquina.

La maestra Peggy encontró muchas dificultades como afrojamaiquina guatemalteca, así que, ante esta situación, tuvo que involucrarse con la cultura ladina y maya para evitar ser discriminada, pese a tener los principios fundamentales de su identidad y cultura.

En su labor docente, los estudiantes la aceptaron en todas las comunidades educativas en las que laboró, debido a su calidad docente y por su ejemplo de deportista seleccionada en las diferentes ramas en las que participaba. Entre los materiales educativos y deportivos que utilizó se encuentran las bocinas, altoparlantes, gorgoritos, panderetas, pizarras, pelotas de básquetbol, vóleibol, música para gimnasia rítmica, micrófonos, recursos propios de su especialidad.

Participó en festivales de atletismo, natación, gimnasia, básquetbol y fue directora de la Escuela de Natación, ubicada en la piscina olímpica de la ciudad capital.

Siempre realizó trámites ante diferentes instituciones estatales y privadas, para obtener implementos deportivos tales como uniformes, calzado, tenis, pelotas de fútbol, basquetbol, voleibol, tenis de piso y de mesa, entre otros, con los cuales trabajaba arduamente para el bienestar de niños y jóvenes.

75 Decreto n.° 1485 de 1961. Ley de dignificación y catalogación del magisterio nacional de Guatemala. *El Guatemalteco, Diario Oficial de Guatemala* 85.

Como docente le impactó ver el crecimiento, desarrollo y desenvolvimiento sano, corporal y mentalmente a muchos jóvenes en el área de trabajo, que con el pasar del tiempo, son profesionales o personas destacadas en el deporte y en la política del país.



Imagen 10.
Fuente: archivo personal de Erline Peggy Lynch de Ovalle

La política y la espiritualidad

En muchas ocasiones le propusieron ser candidata a la diputación del departamento de Izabal, pero nunca le gustó participar en política, por no encontrarla sana, con lo cual podía poner en riesgo su desempeño, sus principios y valores obtenidos en el hogar y en su carrera como docente y deportista.

Sus padres la bautizaron en la Iglesia luterana, a la cual asistió durante su niñez y juventud, y posteriormente siguió la doctrina católica. Siempre mantuvo separadas sus creencias religiosas de la actividad como docente de educación física, nunca mezcló su religiosidad en sus labores profesionales, tal como lo señala la Constitución Política de Guatemala, aunque ella creía en Dios, Padre, Hijo y Espíritu Santo.



Imagen 11. Bodas de oro profesionales
Fuente: Folleto de Maestros galardonados con la Orden Francisco Marroquín.

Entrevista con Federico Castillo Valenzuela[76]

En la década de los cuarenta Puerto Barrios era una pequeña ciudad de fácil recorrido, mi familia y yo residíamos en la calle trece, entre sexta y séptima avenidas, y recuerdo que entre nuestros más conocidos vecinos se encontraba la familia Dora Rivas vda. de Monroy (+), más conocida en Puerto Barrios como "La Leona", brillante basquetbolista izabalense que nos regaló gloriosas e inolvidables jornadas en la histórica cancha del Tivoli. Otra familia vecina era la de don Enrique Leal (+) y doña Jovita de Leal (+) que con sus hijos Argentina y Augusto (+) y sus sobrinos Luis y Antonio Leal, así como Hugo de los mismos apellidos con su invariable buen humor siempre animaba cualquier reunión de jóvenes, y, entre estos últimos, me encontraba yo.

Otra familia numerosa de atletas era la de don Arturo Lynch (+) y doña Cecilia Evangelina Laing Trapp (+), padres de quien con el tiempo se habría de convertir en una de las más relevantes glorias del deporte escolar y nacional, como lo es Peggy Lynch Laing de Ovalle que, por aquellos días era una chiquilla que jugaba a la "tenta" y a la "desconecta" con todos los pequeños del barrio. Recuerdo que decían los demás niños que era imposible darle alcance a Peggy cuando se perseguía, porque corría a una extraordinaria velocidad

76 Entrevista con Federico Castillo Valenzuela. *Diario La Hora de Guatemala* 31 de mayo de 2001.

y saltaba con increíble facilidad “los suampos”, sin duda poniendo de manifiesto desde su infancia las grandes dotes físicas que poseía.

El gobernante era Juan José Arévalo y el alcalde de Puerto Barrios mi padre, Manuel Castillo Ramírez, se vivía en un ambiente de completa tranquilidad ciudadana y laboral, mientras los niños de Puerto Barrios nos divertíamos con nuestros habituales juegos.

El momento de la separación llegó cuando la familia de Peggy tuvo que trasladarse a la ciudad capital (Guatemala), lo que sin duda significó una buena oportunidad para ella, superarse y lucir sus indiscutibles condiciones de extraordinaria deportista.

En efecto, pronto se comenzó a hablar de Peggy Lynch, la gran atleta y basquetbolista que llegaría a destellar un brillo tal que le acreditó veinticinco medallas de oro, las cuales fueron ganadas en México, Guatemala, Costa Rica, El Salvador, Jamaica, y Veracruz, México, y ganadora de tres medallas de bronce y habiendo tenido una brillante actuación en Chile en 1960.

Seleccionada nacional de básquetbol desde 1958 hasta 1967, Peggy compitió contra Puerto Rico, China, Honduras, Nicaragua, México, Colombia, Panamá, El Salvador, habiendo sido compañera de equipo de sus paisanas Elma Elliot y Olivia Johnson, (Afrojamaiquinos guatemaltecas) en la selección nacional de básquetbol mayor que tantas glorias alcanzó para Guatemala.

Hablar de los numerosos triunfos obtenidos deportivamente y educativamente por esta izabalense que creció y se fundió con el aroma de las palmeras, con el murmullo de las olas y con la refrescante brisa caribeña, resulta difícil porque es muy extensa su currícula deportiva y educativa, en la medida de nuestras posibilidades no vacilaremos en hacer este modesto reconocimiento público a la que ahora imparte clases de Educación Física en los Institutos Belén y en el Instituto Nacional para Señoritas de Centro América –INCA- y fungió como secretaria de la Junta Directiva Nacional de la Fraternidad Izabalense, desde donde continúa siendo un digno ejemplo para las nuevas gene-

raciones. Fue galardonada por el Ministerio de Cultura y Deportes como *Gloria Deportiva* en 2004[77].

Los hallazgos en esta investigación generan reflexiones básicas acerca de la construcción sociocultural en Guatemala, considerando que además de la identificación de la población maya, garífuna y xinka también debe considerar a la población afrojamaiquina, por cuanto la presencia de este grupo étnico, tiene procesos identitarios particulares en su cultura, lengua, historia a la de los garífunas. Por lo tanto, a través de este estudio se contribuye al reconocimiento y fomento de la diversidad cultural que prevalece en el país, identificándose plenamente la población afrojamaiquina, tal como lo describen diferentes documentos que visibilizan a este grupo étnico.

Conclusiones

Las historias de vida de las maestras Ann Nora Gobern González y Erline Peggy Lynch de Ovalle tienen características peculiares en el marco de la identidad cultural de la población afrojamaiquina, que comprende su idioma, territorio, valores y desarrollo de vida, que no fueron reconocidas expresamente en los Acuerdos de Paz suscritos en 1996, esta invisibilización debe desaparecer tomando en cuenta que "El rostro afro de Guatemala existe, y ha sido negado en las estadísticas y obligado a definirse en función de lo ladino o lo indígena"[78]. razón por la cual es de suma importancia dar a conocer las historias de vida de las maestras afrojamaiquinas y su trayectoria magisterial, como representantes legítimas de la mujer de este importante grupo étnico, que viven en la parte litoral del Atlántico de Guatemala.

La formación de las maestras tiene elementos que están fundamentados en la perseverancia, deseos de superación y esfuerzo por transformar positivamente su calidad de vida y, por ende, la de su familia. El esfuerzo realizado para desarrollar su educación está relacionado con la decisión de migrar hacia otras áreas geográficas, a fin de buscar nuevos horizontes de superación, debido que en estas poblaciones son escasas

77 *Ibíd.*

78 Regina Solis Miranda. Inexcusablemente negra. Plaza pública. Recuperado 6 agosto 2024. https://www.plazapublica.com.gt/content/inexcusablemente-negra

las oportunidades de servicios públicos y quienes históricamente no han recibido del Estado los beneficios que les permita un mejor nivel y calidad de vida.

Para el caso específico de la maestra Ann Nora; se graduó de maestra de educación primaria y posteriormente dedicó su tiempo a ejercer su profesión docente en varios establecimientos educativos públicos del nivel primario, desarrolló una labor profesional comprometida con su cultura, identidad y valorización de la familia, fomentando desde la escuela acciones de inclusión y equidad en beneficio de los estudiantes.

En el caso de la maestra Peggy, su trabajo docente lo realizó en el área de educación física, un área curricular que forma integralmente a los jóvenes, apoyó fuertemente a sus estudiantes para que sobresalieran en diferentes disciplinas del deporte; con alta experiencia en el atletismo y basquetbol; fue una referente en la práctica de deportes a nivel nacional e internacional, generó muchas expectativas en el fortalecimiento de su cultura afrodescendiente, uso de su idioma y orientaciones hacia los estudiantes para que cumplieran sus metas sin perder su identidad afrojamaiquina.

Las experiencias y los conocimientos de las dos maestras son ejemplos de perseverancia y dedicación por el reconocimiento identitario individual y colectivo; lucharon por ser visibilizadas en la sociedad guatemalteca, aún cuando en su época de estudiantes sufrieron la discriminación y racismo por su coformación sociocultural.

Estos esfuerzos de las maestras se ven alimentados también por la ejecución de modelos pedagógicos que crearon ambientes agradables e integrados entre niños, niñas y jóvenes para promover espacios de diálogo intercultural y reconocimiento de la riqueza de las experiencias en el aula, considerando que "una educación común a todos los ciudadanos, con los mismos programas y con la base de una cultura común, podía salvar esta brecha de desintegración"[79].

79 Claudia Huaiquián Billeke. "Amanda Labarca Huberston: legado y actualidad de una profesora extraordinaria". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.° 31 (2018): 15-24. https://doi.org/10.19053/01227238.6245

Este proceso se considera acertado según los criterios educativos que constituyeron la base para la formación de sus estudiantes, y representa un modelo de trabajo en las áreas de docencia de las maestras afrojamaiquinas.

Bibliografía

Barrera Ortiz, Bayron. "Artículo de opinión. Los otros negros". *Periódico El Siglo*, 8 de mayo de 2017. https://elsiglo.com.gt/2017/05/08/los-otros-negros/

Cortez, J. "Interculturalidad en Guatemala. Acuerdos de Paz y Universidad. 1996-2016". Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, 2021.

Cortez Sic, José Enrique. "Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en educación bilingüe intercultural". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, n.° 33 (2019). https://doi.org/10.19053/01227238.10001

Decreto n.° 1485 de 1961. Ley de dignificación y catalogación del magisterio nacional de Guatemala. *El Guatemalteco, Diario Oficial* 85.

Díaz-Piñeres, Alexandra, Carolina Bravo-Rueda y Gloria Esperanza Sierra Delgado. "Inclusive Education in Context: Reflections upon the Implementation of the Decree 1421 of 2017". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22, n.° 34 (2020). https://doi.org/10.19053/01227238.9823

Entrevista con Federico Castillo Valenzuela. *Diario La Hora de Guatemala*, 31de mayo de 2001.

Huaiquián Billeke, Claudia. "Amanda Labarca Huberston: legado y actualidad de una profesora extraordinaria". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.° 31 (2018): 15-24. https://doi.org/10.19053/01227238.6245

Instituto Nacional de Estadística -INE-. *Censo de población y vivienda* Guatemala: INEI, 2018.

López Rivas, Óscar Hugo y Humberto Rodríguez. "Nelda Graciela Arzú Ramírez (1964…). Maestra garífuna identificada con su pueblo y

su cultura". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 n.° 27 (2016): 223-42. https://doi.org/10.19053/01227238.5530

López Rivas, Óscar Hugo y Ana María Hernández Ayala. "Primera Escuela Normal para varones en Guatemala (1875-1918 primera etapa). Fundación, autoridades, profesores, crisis y cambios constantes". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24 n.° 38 (2022). https://doi.org/10.19053/01227238.14805

Mejía, Selene. *Los libros que leíste cuando eras niño.* https://www.soy502.com/articulo/libros-tal-vez-leiste-cuando-eras-nino-153

Ministerio de Educación. *Creación de la Orden Francisco Marroquín*. Guatemala, 2018.

Ministerio de Educación. *El Sistema Educativo en Guatemala*. Guatemala. 2019.

Rouanet, Rina Patricia. "Género, equidad y paz en Guatemala, 1996-2015". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 n.° 36 (2021). https://doi.org/10.19053/01227238.13170

Rowe-Arnold, Gloria. *Guiou. Los otros negros. La presencia afrojamaiquina en Guatemala*. Guatemala: Editorial Piedra Santa, 2014.

Ruelas Vargas, David. "La Escuela Rural de Utawilaya: una educación liberadora desde Puno-Perú 1902". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 n.° 27 (2021):243-62. https://doi.org/10.19053/01227238.4919

Sánchez Fontalvo, Iván Manuel. "Estudios interculturales desde la educación". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 22 n.° 34 (2020). https://doi.org/10.19053/01227238.11327

Solis Miranda. Regina. Inexcusablemente negra. Plaza pública. Recuperado 6 agosto 2024. https://www.plazapublica.com.gt/content/inexcusablemente-negra

Tras el Cristal. "Los libros de texto de ODECA ROCAP" (blog), 26 de feb. 2014. http://tras-el-cristal.blogspot.com/2014/02/los-libros-de-texto-de-odeca-rocap.html

Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría: maestra afrodescendiente, tejedora de sueños posibles[80]

Carmen Cecilia Lago de Fernández[81]
Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0000-0002-3870-9598

Alejandrina Lago de Zota[82]
Institución Etnoeducativa Antonia Santos, Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0000-0002-7972-9384

Denice Casseres Gómez[83]
Institución Etnoeducativa Antonia Santos, Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0009-0007-7492-423X

Introducción

Esta historia de vida es uno de los productos del proyecto de investigación "Maestras de pueblos originarios, rurales, africanas, afrodescendientes". La historia fue presentada en 2022, en la Universidad de La Guajira, Colombia, en el VI Coloquio Internacional de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Africanas, Afrodescendientes.

La información aquí expuesta provino de entrevistas telefónicas con la maestra Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría, en las que desde

80 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia.

81 Doctora en Formación inicial y permanente de los profesionales de la educación e innovación educativa, Universidad Complutense de Madrid, Especialización en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales, Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Libre de Bogotá, Tutora doctorado Universidad de Cartagena. carmenlagodefernandez@yahoo.es

82 Magíster en Educación, Universidad de Cartagena -SUE Caribe- Especialista en Gestión de Centros Educativos, Universidad de Cartagena, Educación Personalizada, Universidad Católica de Manizales, Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales, PAR Evaluador CONACES y CNA. Coordinadora Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias. alejitazota@yahoo.com

83 Cursos de especialización en Lúdica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba. Docente, Institución Etnoeducativa e Inclusiva Antonia Santos, Cartagena de Indias. dcasseres@hotmail.com

el principio se le informó el objetivo y consideraciones éticas con que sería tratada la información recibida. Ella estuvo de acuerdo y proporcionó un documento inacabado que le fue solicitado por un historiador como insumo para una historia de Sincerín, su pueblo natal, titulado por ella "Una maestra de Sincerín".

Este escrito es una aproximación a una autobiografía, en construcción, que la maestra Cecilia Rosa tuvo la gentileza de compartir; también se utilizaron recuerdos de momentos vividos con sus compañeras de estudio, amigas e información existente en la web. Las fotografías publicadas corresponden a su archivo personal. Se contempla una narrativa-recuento de la admirable vida de la maestra Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría, ejemplo de voluntad y esfuerzo para convertir en realidad los sueños, venciendo los obstáculos que fue encontrando en el camino, siempre tratando de convertirse en una excelente maestra para sus estudiantes sin rendirse por la desesperanza.

Conocer a Cecilia Rosa desde sus años de estudiante de bachillerato en el Colegio Biffi de Cartagena de Indias y observar su crecimiento personal e intelectual que le permitió cumplir sus sueños y la llevó a compartir generosamente sus conocimientos para la formación nacional e internacional, nos llevó a escogerla como maestra para investigar su historia de vida.

De acuerdo con Hernández[84], la historia de vida es una investigación cualitativa, uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y poderosos para conocer a las personas, teniendo como escenario el mundo social que las rodea. Para Taylor y Bogdan[85], en este tipo de investigación, y desde el punto de vista del paradigma fenomenológico, se considera que la realidad es una construcción social acorde con las posiciones asumidas ante un determinado hecho o situación por los individuos o grupos humanos.

84 Hernández, Katia Susana. "El método historia de vida: alcances y potencialidades". *Gestiópolis* (blog), 28 de abril de 2009. http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm

85 S.J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona: Paidós, 1984).

Mediante este método de investigación es posible observar la diversidad de la conducta humana, tomando en consideración lo que dice y hace para penetrar en su mundo interior, descubrir y aprender de sus fortalezas, caminos recorridos, metas propuestas y logradas, satisfacciones obtenidas, tropiezos y dificultades superados o por superar, que se viven en la cotidianidad y que desde la óptica de la maestra afrodescendiente historiada no pueden ser motivo para abandonar los sueños.

Esta narrativa se inicia en el contexto familiar, económico y social donde nace Cecilia Rosa; luego observamos su recorrido académico, logros alcanzados, factores y personas que incidieron en su formación personal, su desempeño laboral, algunos de sus aportes al desarrollo y la mejora de la educación en Colombia (que continúa prodigando), y también damos una mirada a su producción intelectual. Se espera que la vida de esta maestra sirva de estímulo a quienes se encuentran comenzando el camino de esta hermosa profesión del magisterio, que realmente es un apostolado, para que no se olviden de lo necesaria que es una formación continua y que no desfallezcan por las piedras con que tropiecen en este sendero, sino que, al contrario, y como lo ha hecho nuestra maestra afrodescendiente historiada, estas dificultades los ayuden a fortalecerse cada vez más para que alcancen sus metas.

Contexto familiar y socioeconómico

Esta notable maestra nació un 15 de marzo de 1945 en Sincerín, corregimiento de Arjona, en el departamento de Bolívar, Colombia, situado a 51 kilómetros de la capital, Cartagena de Indias. Actualmente, se llega a este lugar por la carretera Troncal de Occidente después de pasar el puente de Gambote que está sobre el canal del Dique, brazo artificial del río Magdalena. El canal fue construido por los españoles en el siglo XVI para conectar a Cartagena con la principal arteria fluvial del país –el río Grande de la Magdalena–, que facilitó las comunicaciones y el comercio de esta ciudad con el interior del país, en una época en que la navegación marítima y fluvial tenía gran importancia, y los caminos terrestres solo eran transitables cuando no había invierno. El canal ha tenido que ser reparado varias veces con

el paso de los años y actualmente está muy deteriorado, situación que demanda una pronta solución para aliviar los problemas que origina tanto en la navegación como por las inundaciones en poblaciones situadas en sus márgenes.

Sincerín está cerca de Gambote, Malagana, San Basilio de Palenque, Mahates, María La Baja, entre otros poblados, todos con una alta población afrodescendiente. Durante los primeros años del siglo XX, estas poblaciones disfrutaron de prosperidad, cuando se creó el primer ingenio azucarero de Colombia, Santa Cruz de Sincerín (1903-1906). Posteriormente (1908), en la misma zona nace el Ingenio Azucarero Central Colombia, gran fuente laboral de la región hasta su triste desaparición en 1970, hecho que conllevó una gran migración de los cultivadores de caña, obreros y empleados del ingenio e igualmente de comerciantes que cubrían las necesidades y los antojos de los habitantes. Tan prósperos llegaron a ser Sincerín, sus ingenios azucareros y las poblaciones cercanas, que tuvieron su propia moneda, válida para comprar en las poblaciones de la región y podía ser cambiada por pesos colombianos en las oficinas del Ingenio Azucarero.

Por las muchas ofertas laborales que brindaba, Sincerín se convirtió en un atractivo laboral para muchas familias de la región que se trasladaron allí, entre ellas la familia materna de Cecilia, que llegó en la primera mitad del siglo XX en busca de trabajo y mejores condiciones de vida, procedente de Arjona, población vecina a Cartagena de Indias, la capital del departamento de Bolívar. La mayoría de la población de toda esta región es afrodescendiente; allí existieron palenques, organizados por esclavos escapados de sus sitios de trabajo forzado en Cartagena y sus alrededores, pues esta ciudad en ese momento histórico era un importante mercado de esclavos.

Muchos de los migrantes llegados a Sincerín laboraron en los extensos sembrados de caña de azúcar (2000 hectáreas), materia prima para la fabricación de panela, miel, azúcar, cartón y alcohol en el primer ingenio azucarero de Colombia, Santa Cruz de Sincerín, después Ingenio Azucarero Central Colombia. El ingenio se dividía en dos sectores: el batey, donde se realizaban las operaciones comerciales y dormían los empleados; los trapiches, donde se hacía la molienda y

el procesamiento de la caña para obtener los productos derivados de ella. El azúcar no solo se vendía para el consumo nacional, sino que también se exportaba a Estados Unidos e Inglaterra.

Ahora, entrando en el ambiente familiar de Cecilia Rosa, ella nació en una familia extensa formada por abuelos, tíos, primos y allegados, situación muy común en el Caribe de la época. Como en esa época no había hospitales ni centros de salud en la población, lo usual era que los niños nacieran en las viviendas de la familia con la ayuda de parteras y de otros miembros femeninos de la familia, y el nacimiento de Cecilia Rosa no fue la excepción.

Figura de gran impacto en la vida de Cecilia fue su madre, a quien describe como

> Una madre visionaria, buena lectora, trabajadora y amante de la poesía y de lo bello. Francisca Santamaría Lara fue modista, comerciante, dueña de la Tienda La Santamaría, en la calle principal del sector llamado Pueblo Viejo. La carencia de un puesto de salud la motivó para hacer un curso de enfermería en el entonces Hospital Santa Clara de Cartagena e impulsó la creación del primer puesto de salud de Sincerín. Para muchos sincerineros fue gran amiga, consejera, conciliadora bajo el lema bíblico de perdonar setenta veces siete[86].

El comercio de vestuario y de zapatos en El Viso, lugar cercano a Sincerín, fue otra de las actividades desarrolladas por la madre de Cecilia; sus clientes eran los trabajadores del Ingenio Central Colombia y allí encontró el amor. Cecilia lo describe así:

> Fue así como bajo el embrujo del aroma dulce que brota de la flor de caña, surgió el amor entre la comerciante que luchaba por su independencia económica y el pagador del ingenio, Avelino Casasbuenas Pallares. De esta hermosa relación nació Cecilia Rosa, niña diferente a las demás, nació con una sola mano. Aceptada desde el primer instante por su abuela Elisia Lara Mayoral, quien fue la encargada de comunicar la novedad a la que por vez primera era mamá. Pero

86 Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría, comunicación personal, 20 de septiembre de 2022.

> el 'hágase Señor tu Santa Voluntad' fue la expresión contundente de la madre, que desde ese momento creyó que su niña llegaría a ser una gran mujer. Un motivo más para seguir adelante con su proyecto de vida[87].

Su mamá supo desde el primer momento que esta pequeña diferencia no era obstáculo para que su niña tuviera, luchara y conquistara sus sueños hasta convertirse en el gran ser humano que es hoy en día; por esto se esmeró por que tuviera una muy buena educación académica y le ayudó a desarrollar una gran fortaleza espiritual que le permitiera luchar con las dificultades que se presentaran. Parte de su tarea consistió en exigir que siempre se le llamara por su nombre, sin ningún otro apelativo. Que recibiera el mismo trato que recibían sus primos y amigos, pues ella podía con todo, al igual que los otros niños. Esto le dio alas para actuar y soñar, de allí la gratitud y recuerdos inolvidables de una infancia feliz que hacen que en el corazón de Cecilia siempre vivan personas y hechos que se ubican en ese pueblo querido llamado Sincerín.

Al desaparecer el ingenio azucarero en 1970, se marcharon la mayoría de sus obreros y empleados, en busca de nuevos horizontes laborales en otras regiones del país y también en Venezuela, que era muy atractiva en el momento.

Tiempo después del nacimiento de Cecilia se marchó el pagador del ingenio, Avelino Casasbuenas Pallares, padre biológico de esta. Años más tarde llegó en un buque por el canal del Dique el señor Guillermo Pereira, al Viso, lugar cercano a Sincerín, donde la señora Francisca trabajaba vendiendo su mercancía de ropa y zapatos. Entre ellos surgió una bonita amistad y luego, con el paso de los días y el trato frecuente, surgió el amor y este los llevó a construir una hermosa familia que brindó a Cecilia grandes momentos de alegría, especialmente a sus nueve años, cuando nació su querida hermana Zoila Elisia Pereira Santamaría. Al evocar este importante acontecimiento ella se regocija y dice:

87 *Ibid.*

> Enriqueció e iluminó mi vida, con su carita angelical, de facciones bellas y armoniosas, llenó de alegría la humilde casa de palma y de bareque, engalanada para recibirla con prendas blancas, delicadas y artísticamente bordadas por las manos de una madre enamorada, ilusionada y ansiosa por la espera de su bebé. Zoila Elisia tuvo tres ángeles guardianes: su papá, que también lo fue para Cecilia, la mamá y la hermanita[88].

Tal como lo afirma la misma Cecilia, la sencillez y la no abundancia de recursos materiales que acompañaban su cotidianidad, no eran obstáculo para disfrutar del amor y la agradable convivencia familiar. La felicidad no está en los objetos, sino en las relaciones que se establecen con las personas que nos rodean. Es así como en esta sencilla vivienda con techo de palma y piso de tierra lo más importante era el afecto, la unión y acogida a otros miembros de la familia como el tío Prisco y la seño Ángela, prima de gran importancia en la vida de Cecilia y de su pueblo Sincerín porque, ante la falta de escuelas en el pueblo, creó una de banquito, donde sin ser maestra enseñó a leer, escribir, conocimientos básicos de matemática… a muchas generaciones, entre sus estudiantes estuvieron Cecilia Rosa y su hermana Zoila Elisia.

Mas la generosidad para acoger personas en el hogar de la señora Francisca no era limitada solo a su familia de sangre, también fue madre de crianza de Sonia y de Johnny, que por diversas circunstancias le fueron confiados por sus madres, a quienes amó, orientó y protegió como si fueran sus propios hijos.

88 *Ibíd.*



Imagen 1. Fotografía de Francisca, Sonia, Cecilia, Zoila y Johnny
Fuente: archivo de Cecilia Rosa, 4 de octubre de 2009

Educación

La educación de Cecilia en la primera infancia estuvo principalmente a cargo de las personas que conformaban su núcleo familiar, como también de la comunidad donde se desenvolvía el día a día de los niños, quienes vivenciaban el quehacer cotidiano de los adultos y observaban los oficios particulares de las personas mayores, que luego eran recreados sobre todo por las niñas en los juegos de muñecas, en los que actuaban como verdaderas madres cuidando a sus bebés. También disfrutaba de todos esos regalos que da el campo: el canto de los pájaros, las épocas de abundante cosecha, las figuras conocidas que se descubren en las diferentes formas de las nubes, las noches estrelladas, el canto de las palenqueras, la pesca, las luces de las lámparas de gas y gasolina, el misterioso acompañamiento de la luna y sus cambios, y todos los interrogantes que surgen de ellos en la mente infantil. Todas estas experiencias de lectura de la naturaleza y el contexto, que estimulan la imaginación y fantasía infantil para rendir un tributo a la creatividad y dar un soporte a los nuevos aprendizajes.

Más allá de "la lectura del universo, que antecede a la lectura de la palabra escrita alfabéticamente", como lo expresa Freire[89], al igual

89 Freire, Paulo. "La importancia del acto de leer". *Conferencia dictada en el Congreso Brasileño de Lectura*. Sao Paulo, 1981. https://media.utp.edu.co/referenciabibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf

que su hermana Zoila Elisia, Cecilia inició el aprendizaje escolarizado en el seno familiar. En la sala de su vivienda funcionó una *escuela de banquito* creada por su prima Ángela Santamaría e impulsada y apoyada por una madre amorosa, amante del conocimiento y la poesía. Algunos de los poemas que conocía se los enseñaba a Cecilia cuando apenas era una niña, ella los aprendía y declamaba a personas conocidas, y después les cobraba una moneda a quienes quisieran escucharla.

En su formación humana tuvo gran impacto la familia, especialmente su madre y la prima Ángela, quienes, junto a las primeras letras en la escuela de banquito fundada por ellas, sembraron sueños, autovaloración, fortaleza, capacidad para enfrentar y vencer dificultades. Además, los fuertes principios religiosos y morales de la madre calaron profundamente en su formación y no la han abandonado a lo largo de la vida.

La falta de escuelas en el pueblo la llevó a recorrer varios lugares tras la educación, lejos de su pueblo Sincerín, pero en contacto permanente con su familia. Siendo muy niña, cuando iba a cursar segundo grado de educación primaria, Cecilia tuvo que alejarse del hogar para ir a otros sitios a estudiar; la madre ausente físicamente nunca abandonó la protección y relación afectiva cercana con ella. Este sacrificio de madre e hija dio grandes frutos años después, la niña aprendió a ser responsable de sí misma.

En la escuela de banquito donde inició la escolaridad (funcionaba en la sala de su propia casa de habitación, dirigida por su prima Ángela Santamaría), los aprendizajes estaban orientados al conteo, la lectura y escritura. El analfabetismo en Sincerín en ese momento era notorio y el lenguaje usado tenía muchas expresiones locales, arcaísmos y costumbrismos. Ante la falta de instituciones para seguir avanzando en la aventura del conocimiento, los niños debían emigrar durante los períodos de clases a otras poblaciones vecinas o a la capital, Cartagena de Indias. Por ese motivo, cuando Cecilia iba a cursar segundo grado de primaria se trasladó a la población de Arjona para estudiar en el Colegio Catalina Herrera; allí se alojó donde su tía materna, Magdalena Santamaría de Guardo. Posteriormente, en ese mismo año se traslada

a vivir a casa de la señora Ana Julia Ruiz, donde terminó de cursar el segundo grado de primaria.

Cuando iba a cursar el tercero grado experimentó otro cambio de escuela y localidad, fue a estudiar a Cartagena de Indias y se hospedó donde su madrina, la señora Mercedes Jaimes de Montero. Al año siguiente, cuando iba a estudiar el cuarto grado, nuevamente cambió de escuela y de municipio, ingresó al Instituto San José, en Turbaco, regentado por Religiosas Franciscanas de María Auxiliadora, lo que causó satisfacción a su mamá porque afianzaba las creencias religiosas que ella le había enseñado desde pequeña. Ese año vivió donde Claudina Puello de Brú, esposa de un primo suyo. Su adaptación en este último lugar tuvo un plus, Carmen Brú, hija de Claudina, estudiaba en el mismo colegio con ella y así surgió un gran compañerismo y camaradería entre ellas. Al compartir vivienda y claustro educativo se iban juntas y se acompañaban en muchas de las actividades que organizaba la institución.

Cecilia estuvo muy contenta y agradecida con todas estas personas que la acogieron en sus hogares, donde ella se sintió parte de la familia, a tal punto que gustosamente y sin que nadie se lo solicitara colaboraba con las actividades domésticas que realizaban todos los miembros de la familia. Su mamá siempre tuvo presente sus compromisos como madre y tributó con dinero y especies en los hogares donde Cecilia habitó.

Preocupada por la serie de cambios que vivía su hija, trasladándose de una institución a otra y de una familia a otra, aunque siempre se adaptó sin dificultad y fue una estudiante brillante, de buen comportamiento, la mamá decidió internarla en el Instituto San José de Turbaco, donde cursó desde quinto de primaria hasta cuarto de bachillerato. Allí siempre mostró su gran capacidad intelectual y responsabilidad escolar. Ya en esta etapa afloraba su gran aptitud para la matemática y sus dotes de maestra, explicaba a las compañeras de curso los ejercicios difíciles y los problemas del Álgebra de Baldor, texto escolar utilizado en la época.

Como en el Instituto San José de Turbaco solo se podía cursar hasta cuarto de bachillerato, al culminar esta etapa tuvo que hacer otro

cambio para cursar quinto y sexto; esta vez estudió interna en el Colegio Biffi de Cartagena de Indias, regentado también por las Religiosas Franciscanas de María Auxiliadora, con quienes había estudiado en el San José de Turbaco. Cecilia cuenta que su primer equipaje cuando viajó a estudiar estuvo constituido por una caja de cartón de empaque del Ron Popular, donde ella guardaba ordenadamente sus uniformes. La ropa interior que usaba estaba hecha con los retazos de las costuras que hacía su mamá. Si bien su equipaje era muy austero, destacaban los uniformes en perfectas condiciones, los libros y los cuadernos siempre bien forrados y marcados, junto con las demás prendas y accesorios escolares indispensables para su viaje hacia la escuela. Cuando llegó la etapa del Colegio Biffi de Cartagena de Indias para cursar quinto de bachillerato, la caja de cartón de Ron Popular ya no existía, había sido reemplazada por un baulito de madera que heredó de su prima, la Seño Ángela, y que todavía lo conserva como uno de sus mejores recuerdos.

Su adaptación al Colegio Biffi, a pesar del gran número de cambios y adaptaciones que había vivido y superado con anterioridad, tuvo algunas dificultades, el clima escolar era muy diferente al de las instituciones donde había estudiado, las vivencias de las estudiantes eran muy distintas a las suyas, pero sus deseos de estudiar y cumplir sus sueños la hacían invencible. No se descorazonó, se apertrechó con el escudo de las enseñanzas y consejos recibidos de su mamá y las personas de su entorno familiar en la comunidad sinceriana, "en relación con el valor de lo verdaderamente esencial en los seres humanos y lo efímero de las apariencias y vanidades que ofrece el mundo, adoptadas por muchas personas"[90].

La vida y la obra de Marco Fidel Suárez, que habían sido leídas y comentadas con su madre en variadas ocasiones, le sirvieron de faro para orientarla en el nuevo escenario en el que tuvo que vivir y de ejemplo en el camino. No se sentía cómoda porque muchas de sus compañeras de estudio provenían de familias adineradas de la sociedad cartagenera, de un estrato socioeconómico diferente al suyo, otras eran hijas de reconocidos terratenientes y hacendados de las Sabanas de

90 Cecilia Rosa, comunicación personal, 4 de agosto de 2022.

Bolívar y de los Montes de María, acostumbradas a un modo de vida con lujos, viajes e intereses muy diferentes a los suyos.

Cecilia afirma hoy en día que

> No se explica, cómo pudo compartir sus vivencias con las de sus compañeras con vidas tan diferentes a la suya. Fundamenta su adaptación a las nuevas circunstancias, en las enseñanzas y seguridad que le infundieron su mamá, las personas de su entorno familiar y la escuela de la vida en la comunidad sincerinera[91].

El conocimiento del valor del esfuerzo y la visión de un futuro mejor le prestaron las alas para reorientar el vuelo una y otra vez con la consigna de que aquel que persevera triunfa.



Imagen 2. Fotografía de Cecilia en grupo de bachilleres, 1963[92].
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa.

El desconcierto inicial que sintió en este colegio fue desapareciendo paulatinamente, al poco tiempo estableció buenas relaciones con las compañeras y con su gran simpatía fue ganando amistades. Se graduó de bachiller con excelentes calificaciones en el mes de noviembre de 1963. Como le sucede a un gran número de jóvenes al estar próximos a culminar los estudios de bachillerato y tener que decidir sobre su

91 *Ibíd.*

92 Posan con la escultura de un ángel que le dejaron en señal de gratitud a su Colegio Biffi. Aún se conserva junto a una placa en la que aparecen los nombres de las donantes.

futuro profesional, Cecilia vivió momentos de incertidumbre, pero recordó las palabras del profesor Bustos, quien les enseñó física, "Tú estás buena para estudiar matemática". Ella reflexionó y se interesó en la Licenciatura en Matemática y Física de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá. Cuando tuvo la certeza de que este era su camino, se dedicó a recolectar toda la información necesaria, se armó de coraje y gracias al hecho de tener metas claras y confianza en las propias "posibilidades, inició la ruta, el camino se fue haciendo expedito a medida que avanzaba".

En enero de 1964 viajó a Bogotá a presentar el examen de admisión en la Universidad Pedagógica. En esos años no existían las pruebas del ICFES, cada universidad realizaba sus exámenes de selección a los posibles estudiantes; Cecilia superó las pruebas y fue admitida en el Programa de Licenciatura en Matemática y Física, inició sus estudios en febrero de 1964. Su mamá, como siempre, fue el ángel proveedor de cuanto era necesario para que cumpliera sus sueños académicos. Así, partió desde Sincerín hasta Bogotá, la capital de la república, venciendo una serie de dificultades, pero con el corazón henchido de optimismo y de fe en Dios, esa que le infundió su madre y que ha conservado durante todo su existir. En la Universidad Pedagógica siempre fue una estudiante comprometida, excelente; logró hacer grandes y perdurables amistades y el reconocimiento de compañeros y profesores.

En su camino siempre hubo manos amigas, ángeles que la apoyaron en su recorrido. Por sus méritos, la universidad le otorgó una beca que le facilitó continuar sus estudios hasta alcanzar la meta perseguida. En 1967 obtuvo el título de licenciada en Educación Matemática y Física. Durante la ceremonia de graduación estuvo acompañada por su madrina, la señora Mercedes Jaimes de Montero, en cuya casa ella vivió de niña cuando estudió en Cartagena, por varias de las compañeras que vivían en la residencia donde habitaba en Bogotá, algunos compañeros universitarios y amigos cercanos.



Imagen 3. Licenciadas en Educación Matemática y Física, Universidad Pedagógica Nacional, 24 de noviembre de 1967. Día de la graduación como licenciada en la Universidad Pedagógica Nacional. Es la segunda de izquierda a derecha; a su lado, en tercer lugar, se encuentra Carola Eslava, compañera y amiga hasta el presente.

Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa.



Imagen 4. Cecilia con amigos. A la derecha de Cecilia, Rolando Mulford, entrañable amigo, como un ángel. A su izquierda, Carola Eslava, compañera y amiga que la sostuvo anímicamente e inspiró en momentos difíciles. 24 de nov. de 1967.

Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa.

Ejercicio docente y formación continua

Como ya se mencionó, a Cecilia le tocó desde muy niña alejarse del hogar para poder continuar sus aprendizajes escolares, pero sin perder la conexión y apoyo de la familia. Añoraba las vacaciones para volver a casa e integrarse a la vida familiar, a los amigos de siempre, a los vecinos y demás miembros de su comunidad.

Su grado como licenciada en Matemáticas y Física en la Universidad Pedagógica Nacional fue el pasaporte para iniciar una exitosa carrera laboral en la docencia de estas áreas. Dispuesta a ir adonde la necesitasen, inició su actividad educativa laborando en instituciones públicas como docente del área de Matemáticas del Colegio Benjamín Herrera de Arjona, donde se desempeñó durante cuatro años. Deseosa de continuar avanzando en su formación académica, gestionó y consiguió un traslado para el Instituto Nacional de Enseñanza Media (INEM) Manuel Rodríguez Torices de Cartagena de Indias, donde era más fácil tener información sobre avances y capacitaciones en el campo educativo.

Cuando se confirmó el trabajo de Cecilia en Cartagena, la familia consideró que estaban dadas las condiciones para su trasladó desde Sincerín a Cartagena. Con anterioridad, la madre había adquirido una vivienda en el barrio El Bosque, que fue acondicionando y amoblando poco a poco. Allí vivirían la señora Francisca, a quien llamaban por cariño Pacha, sus hijas Cecilia Rosa y Zoila Elisia, y también llegó para acompañarlas el tío Prisco, hermano de Francisca, quien pensó encontrar mejores oportunidades laborales y ayudar a su hermana en la tienda La Santamaría que abrió esta en Cartagena. La Seño Ángela, su prima, se trasladó junto con el núcleo familiar a comienzos de los años 70 de Sincerín a Cartagena.

Durante el desempeño como docente en el INEM Manuel Rodríguez Torices de Cartagena observó con preocupación las dificultades de un gran número de sus estudiantes para lograr el aprendizaje de las matemáticas y en vez de poner la falla en los estudiantes, como suele suceder, pensó: “debo mejorar mi didáctica. Tal vez el problema puede estar en mi forma de enseñar. Debo encontrar una solución”.

Este pensamiento la condujo a fijarse un nuevo reto que consistió en conseguir una beca para viajar a París y realizar allí estudios en pedagogía de las matemáticas, como ya lo había hecho su colega y amiga Carola Eslava.

Mientras acariciaba este nuevo proyecto, llegó uno de sus maestros en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá a ofrecer un curso de actualización en matemáticas para los profesores del INEM Manuel Rodríguez Torices. Ella le contó sobre las dificultades que había encontrado en su curso y el deseo de mejorar su formación académica para aportar a la calidad de su docencia. Él se interesó inmediatamente en apoyarla y lo primero que le sugiere es que se ubique laboralmente en Bogotá, desde donde sería más fácil informarse y realizar las gestiones para alcanzar este sueño.

A los pocos meses de este encuentro, fue nombrada en el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE). Esta institución oficial, adscrita al Ministerio de Educación Nacional, depende administrativamente de la Universidad Pedagógica Nacional, pero con autonomía operativa. Sus funciones básicas son la investigación directa o a través de otros organismos, la asesoría pedagógica y la producción de material educativo. En esta entidad aprendió mucho y a la vez se preocupó por tener un excelente desempeño. De allí pasó al poco tiempo como funcionaria a la nómina del Ministerio de Educación Nacional; al cabo de dos años de permanencia en el Ministerio se presentó a una convocatoria y consiguió una beca de la Unesco para viajar a París y hacer durante nueve meses una pasantía en la Escuela Normal Superior de Saint Cloud, enfocada en metodologías que facilitaran la enseñanza de las matemáticas, y además tomar cursos de lengua francesa.

Al terminar la pasantía regresó al Ministerio de Educación Nacional, donde aplicó y compartió los aprendizajes adquiridos. Un año más tarde, el Gobierno francés le otorgó una beca, que había sido solicitada dos años atrás, para realizar estudios de posgrado en la Universidad París 7. Allí obtuvo el título de Maestría en Didáctica de las Matemáticas, con lo cual logró cumplir uno de sus grandes deseos, mejorar su enseñanza para conseguir un mayor y mejor aprendizaje de sus estudiantes. En esta universidad también cursó seminarios

para el estudio de doctorado. La travesía por estas aulas universitarias francesas exigió gran esfuerzo de parte de Cecilia, porque debió vencer las barreras idiomáticas, culturales, la soledad y la incertidumbre frente a los nuevos desafíos.

Durante esta experiencia académica sucedieron cosas maravillosas; convivir con personas de diferentes lugares del mundo, todas lejos de su nicho cultural y afectivo, propició un acercamiento humano que le aportó amigos del alma con los que compartió añoranzas de la tierrita, avances e innovaciones académicas. Esa inolvidable experiencia contribuyó a una visión más amplia del mundo, de las culturas, el arte y lo intrínsecamente humano, gracias a que en la Ciudad Universitaria donde vivió más de dos años había estudiantes de muchos lugares y en los recesos viajaban a otros países europeos, ampliando su mundo, haciéndola cada vez más humana, más igual y al mismo tiempo diferente,

Aceptó las becas para estudios en el exterior principalmente en Francia, pero conservando la vinculación en el Ministerio de Educación Nacional, que le concedió comisiones de estudio remuneradas, con el compromiso de aplicar los conocimientos adquiridos en los cargos que desempeñó durante 28 años, lo cual cumplió minuciosamente.

Estos aprendizajes en beneficio de la formación de educadores los compartió también participando satisfactoriamente en eventos relacionados con la didáctica de las matemáticas en representación de Colombia, en países como Francia, México, Ecuador y Venezuela, donde fue invitada. También colaboró en la formación y actualización de maestros y formando parte de un equipo que se creó en el Ministerio para diseñar material educativo que fue donado a las escuelas del país durante el gobierno de Ernesto Samper.

Formó parte del grupo de pasantes del Programa de Perfeccionamiento de Docentes en la Enseñanza de las Matemáticas durante tres meses, becada por el Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Ciencia de Quebec, en la Universidad Laval, Canadá. Estos encuentros con sus pares fueron muy enriquecedores debido al intercambio de saberes.

En síntesis, en todas estas ocasiones, Cecilia Rosa Casasbuenas Santamaría dejó en alto el nombre del país, por su dedicación, excelente desempeño y gran calidad humana.

Durante su permanencia en el Ministerio de Educación Nacional no solo participó en los eventos relacionados con la didáctica de las matemáticas, también lo hizo en otros proyectos, como en el de diseño de políticas educativas innovadoras. En los desarrollos de la Ley 115 de 1994, conocida también como Ley General de Educación, que introdujo grandes cambios tanto en los currículos como en la práctica pedagógica, en la organización escolar, los niveles educativos, entre otros, nuestra historiada también participó en el establecimiento de logros de aprendizaje en matemática para los diferentes grados del sistema educativo colombiano, e igualmente como coautora en la producción de textos escolares como *El cubo mágico* y *Cuenta Jugando*. Participó en las caravanas "Llegaron los libros" que realizó el Ministerio de Educación por diferentes lugares urbanos y rurales de la geografía nacional como campaña de apoyo a los aprendizajes en las escuelas, promocionando y obsequiando textos y ayudas educativas, en cuyo diseño y elaboración colaboró Cecilia. Estos hicieron parte del reconocido "Baúl de Jaibaná", obsequiado por el Ministerio a las escuelas para apoyar a maestros y estudiantes en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, de modo que no solo se entregó el material didáctico, sino que se enseñó a los maestros como utilizarlo efectivamente.

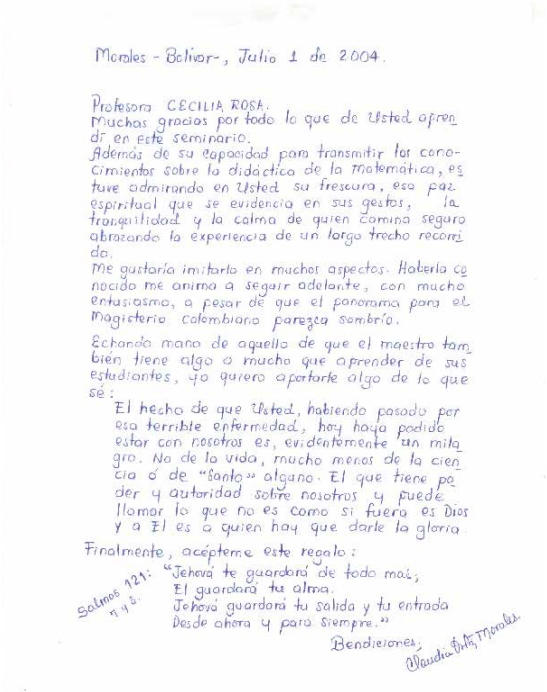
Esta aventura tras el conocimiento la llevó a alcanzar una gran experiencia en la práctica docente y un alto nivel educativo que generosamente compartió y sigue compartiendo hoy en día, ya no desde el Ministerio, sino desde asociaciones de las que forma parte y trabaja en favor de la educación matemática en instituciones educativas de diferentes niveles. Fue precisamente durante su paso por el Ministerio de Educación que sus compañeros la llamaron "La niña de Sincerín", por la gran presencia que ha tenido en su vida el terruño natal.

Actualmente comparte sus vastos conocimientos matemáticos humanizados donde es invitada.

Contribuciones a la educación matemática

Cecilia formó parte del equipo que trabajó el área de matemática en el Ministerio de Educación Nacional, el cual estuvo asesorado por el doctor Carlos Vasco. Ella hizo valiosos aportes a este equipo para el estudio de esta área del conocimiento.

Su conocimiento matemático, carisma, amor a la enseñanza y a los estudiantes se infieren de la nota (Imagen 5) que le entregó una maestra al finalizar un seminario desarrollado por Cecilia. En esta nota de agradecimiento no solo se hace alusión a sus conocimientos matemáticos y didácticos, lo más importante es la calidad de ser humano percibida y elogiada por la maestra. Tal como lo expresó el Padre Llano en uno de sus escritos en que diferencia al instructor del maestro. Del primero dice que enseña lo que sabe, pero el maestro se da por completo. En la nota se comprende claramente que Cecilia es una maestra.



Morales - Bolívar -, Julio 1 de 2004.

Profesora CECILIA ROSA.
Muchas gracias por todo lo que de Usted aprendí en este seminario.
Además de su capacidad para transmitir los conocimientos sobre la didáctica de la matemática, estuve admirando en Usted su frescura, esa paz espiritual que se evidencia en sus gestos, la tranquilidad y la calma de quien camina seguro abrazando la experiencia de un largo trecho recorrido.
Me gustaría imitarlo en muchos aspectos. Haberla conocido me anima a seguir adelante, con mucho entusiasmo, a pesar de que el panorama para el Magisterio colombiano parezca sombrío.

Echando mano de aquello de que el maestro también tiene algo o mucho que aprender de sus estudiantes, yo quiero aportarle algo de lo que sé:

El hecho de que Usted, habiendo pasado por esa terrible enfermedad, hoy haya podido estar con nosotros es, evidentemente un milagro. No de la vida, mucho menos de la ciencia ó de "santo" alguno. El que tiene poder y autoridad sobre nosotros y puede llamar lo que no es como si fuera es Dios y a El es a quien hay que darle la gloria.

Finalmente, acépteme este regalo:

Salmos 121: 7 y 8: "Jehová te guardará de todo mal;
El guardará tu alma.
Jehová guardará tu salida y tu entrada
Desde ahora y para siempre."

Bendiciones;
Claudia Inés Morales.

Imagen 5. Carta manuscrita de agradecimiento, nov. de 1997
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa

Cecilia aportó al fortalecimiento de los Centros Experimentales Piloto (CEP) que comenzaron en la década del setenta del siglo veinte. Entre sus funciones tenía la de ofrecer cursos de capacitación a maestros en ejercicio, sobre áreas específicas y sobre las innovaciones de la educación colombiana.

Cecilia apoyó la formación de docentes para implementar la Propuesta de Programas para el Área de Matemáticas. Trabajó en el Proyecto de Integración Curricular, Unidades Didácticas Integradas.

Formó parte del equipo que construyó los Lineamientos Curriculares e Indicadores de Logro para el Área de Matemáticas. En desarrollo de una propuesta de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, hizo publicaciones y trabajos en equipo con Virginia Cifuentes de Buriticá; participó en la construcción de los Estándares Básicos de Competencias para el Área de Matemáticas, formó parte del equipo del Ministerio de Educación Nacional que realizó la socialización en el país de los Estándares de Matemáticas y Programa Estándares de Competencias Ciudadanas y líneas para reactivar y actualizar los Planes de Mejoramiento Institucionales. Trabajó con el equipo que hizo la adecuación para Colombia del Programa de Matemáticas de Telesecundaria de México, grados 6.°, 7.°, 8.° y 9°. También participó en la formación de docentes. Estuvo en el equipo que elaboró la propuesta curricular y los textos escolares de matemáticas para el Programa Escuela Nueva, segunda versión 1995. Estos libros llegaron a la escuela de Sincerín con el acompañamiento de Cecilia, quien dictó un seminario de formación para el uso pedagógico de estos con la participación de las maestras Sonia Pájaro y Oladys Esala Pájaro, entre otras. Las orientaciones no solo se dieron a los maestros, también hubo una explicación para los padres de familia en relación con la importancia del uso de los libros para que hicieran un mejor acompañamiento a sus niños.



Imagen 6. Cecilia en charla con padres y madres de familia
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa, 1997.

En otra ocasión, Cecilia estuvo en el colegio de bachillerato en una charla con los docentes e hizo una evaluación de matemáticas que se estaba validando para luego aplicarla a una población más amplia en Sucre. En esta actividad le colaboró Oswaldo Santamaría Torres, exalumno de la institución y hoy matemático, egresado de la Universidad de Cartagena.

Como ya se mencionó, esta excelsa maestra participó en la elaboración de varias series de textos para la educación básica primaria como coautora, tales como la serie *Cubo Mágico* diseñada con la participación de Carola Eslava su compañera de estudios en la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Matemáticas.

Es coautora con Virginia Cifuentes de Buriticá de la serie *Cuenta Jugando*.



Imagen 7. Portada libros *Cubo Mágico* y *Cuenta Jugando*[93]
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa.

93 *Cubo Mágico*, Educar Editores, 1984; *Cuenta Jugando*, Editorial Norma, 1997.

También contribuyó al diseño y la elaboración de los materiales educativos del *Baúl Jaibaná*, y ofreció su apoyo a las empresas comprometidas con la construcción de los materiales educativos, como fue el caso del Ábaco Abierto y de los multicubos facilitadores del aprendizaje matemático.



Imagen 8. Niños en actividad didáctica.
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa, 1997

En cuanto a su trayectoria en la formación de docentes, Cecilia estuvo en casi todo el país compartiendo con maestros no solo su saber pedagógico, sino su amor, dedicación y alegría como maestra enamorada de su profesión.

Ya pensionada del Ministerio de Educación Nacional tras 28 años de incansable labor, Cecilia fue invitada por la Fundación Caminos de Identidad (FUCAI) a participar como asesora pedagógica en el área de matemáticas, en la implementación de proyectos educativos que esta fundación desarrollaba en el sector rural. Tuvo como coequipera a su gran amiga y maestra Virginia Cifuentes de Buriticá.

Algunas de las actividades en la Fundación Caminos de Identidad, 2009-2019

Participación en el Proyecto Gestión Integral en instituciones educativas del municipio de María La Baja (Bolívar). Formación docente en pensamiento matemático, 2018-2019.

Elaboración y desarrollo de un currículo articulado entre la educación inicial y la educación formal para superar las dificultades que existen en este tránsito. Se realizaron seminarios de formación, 2018.

Proyecto para el mejoramiento de la educación en ocho instituciones educativas de El Carmen de Bolívar (Bolívar), 2018-2019.

Proyecto Gestión Integral de la Educación en Sucre. Componente Pensamiento Matemático en 12 instituciones educativas, 2015-2017.

Proyecto Gestión Integral de la Educación en el municipio de Mahates. Formación docente pensamiento matemático, 2014 -2016.

Elaboración del documento *Acompañamiento a la gestión de la enseñanza y del aprendizaje de las matemáticas*, 2016.

Proyecto "Una apuesta a las rutas de la articulación entre la educación inicial y la educación formal", 2014-2016.

Participó en el equipo que hizo el diseño de módulos para la formación docente en el área de matemáticas, para el nivel de básica secundaria, y desarrollo de seminarios en el marco del Proyecto de Desarrollo del Pensamiento Matemático en 12 centros en instituciones educativas del departamento de Sucre, 2015-2016.

Formó parte del equipo que realizó el diseño y la construcción de pruebas para estudiantes y docentes de primaria y secundaria. Proyecto de Sucre, 2015.

Fue parte del equipo que diseñó el Plan Curricular de Matemáticas para el nivel de secundaria del Modelo Educativo Flexible para la Educación de Jóvenes y Adultos A Crecer, del MEN, y desarrollo de los módulos correspondientes, 2013.

Colaboró en el diseño, desarrollo y la evaluación de una estrategia de formación docente para el área de matemáticas, para el nivel de básica primaria, en el marco de los Estándares Básicos de Competencias, 2009.

Participó en los proyectos de formación y acompañamiento *in situ* a docentes en los proyectos Escuelas que Aprenden, Escuelas Gestoras de Derechos y Proyecto de Formación en Matemáticas, en Barranquilla, Atlántico, Guajira y Santa Marta, 2009-2014

Es socia fundadora de la Asociación de Profesionales Pro Calidad de la Educación ASPROED. Como miembro de esta Asociación participó entre 2005 y 2009 en:

Proyecto de implementación de los Modelos de Educación Rural Telesecundaria en 21 entidades territoriales certificadas.

Proyecto de implementación de los Modelos de Educación Rural en Colombia.

Colaboró en el desarrollo de los proyectos de Escuela Nueva y Posprimaria, en los departamentos de Amazonas, Caldas, Cesar, Chocó, Magdalena, Nariño, Putumayo, Risaralda, Sucre y Vaupés.

Trabajó en el desarrollo del proyecto de Telesecundaria, en los departamentos de Antioquia, Arauca, Bolívar, Caquetá, Cesar, Córdoba, Magdalena, Meta, Nariño, Risaralda y Santander.

Participó en la elaboración del *Manual para Escuela Nueva: las cartillas de Escuela Nueva*, un camino hacia los estándares básicos de competencias que sirven de orientación y soporte para que los maestros en ejercicio apliquen las nuevas orientaciones pedagógicas.

Durante la sorpresiva pandemia provocada por el COVID-19 en el año 2020, Colombia, como muchos lugares del mundo que resultaron afectados, declararon la emergencia sanitaria que impuso una serie de restricciones para evitar la propagación del contagio. El 25 de marzo de 2020 se declaró en el país una cuarentena total que originó grandes cambios que afectaron la cotidianidad laboral, estudiantil, social y económica al impedir la presencialidad; por esta causa, la Asociación de Profesionales Pro Calidad de la Educación (ASPROED) se vio obligada a suspender los proyectos de formación que se desarrollaban presencialmente con acompañamiento en las aulas.

Conclusiones

En todas las historias de vida es posible encontrar personas, momentos o acontecimientos que dejaron una profunda e imborrable huella que ilumina el tránsito vital del personaje historiado; Cecilia considera que las personas que impactaron y marcaron intensamente su construcción como persona fueron su madre Francisca Santamaría Lara y su prima por línea materna Ángela Santamaría. Estas son las dos personas más admiradas por ella, las considera luz y fortaleza en su aventura del conocimiento y del vivir con dignidad.



Imagen 9. Francisca Santamaría (q.e.p.d.) y Ángela Santamaría, 2008
Fuente: archivo personal de Cecilia Rosa

La maestra Cecilia dice que fueron y seguirán siendo las dos mujeres más importantes en su vida. Alumnas sobresalientes de la "universidad de la vida", con las notas más altas en:

> Servicio a los demás y generosidad. Ante la ausencia de instituciones educativas en Sincerín, Francisca facilitó la sala de su casa para que funcionara una Escuela de Banquito, en la que Ángela sin ser maestra de titulación, solo de corazón, durante muchos años inició

a los niños en la senda del conocimiento. Otro de los ejemplos de la generosidad en el servicio de estas personas y de su capacidad de emprendimiento es cuando Francisca hace un curso de Primeros Auxilios en Cartagena y ayuda a gestionar el primer centro de salud en la población.

Coraje frente a la adversidad. Con los ejemplos anteriores queda claramente demostrada su capacidad de lucha y de no amilanarse ante las dificultades sino por el contrario buscar soluciones.

Confianza en Dios y en el fluir de la vida. La fe y confianza en Dios les daba la fortaleza que necesitaban para soportar las dificultades.

Paciencia en la espera. Esa misma fe y confianza en Dios alimentaba la esperanza de que todo mejoraría y les daba la paciencia para esperar el cambio sin desesperarse.

Respeto al bien ajeno. Esta fue una de las grandes virtudes que existían en nuestro pueblo y que hoy es necesario rescatar. Hacer nuevamente real lo que decían los abuelos: “No hay pan más sabroso que el que ganaste con tus propias manos”.

Cumplidoras ante sus acreedores. En este aspecto también cumplieron con la sabiduría popular: “Lo regalado se agradece, lo prestado se devuelve y lo fiado se paga”.

Disposición para perdonar y para reconocer sus errores. Su gran formación moral y religiosa les ayudaba a reconocer equivocaciones y a no alimentar sentimientos negativos.

Laboriosas hasta el cansancio. El amor por el trabajo y el valerse por sí mismas fueron una constante en sus vidas.

Por encima de todo lo anterior, están la luz que emana de la presencia de Gelo (prima Ángela) y del recuerdo de Pacha (Francisca la madre) y la bondad que desborda de sus corazones. Dos grandes mujeres que honran el nombre de Sincerín. Gracias infinitas a Ángela y a mamá Francisca (q.e.p.d.).

> Y para concluir estas remembranzas en cuya narrativa es importante anotar que estas líneas fueron entresacadas de un libreto mucho más amplio en donde los recuerdos, mezcla de alegrías y tristezas, de encuentros y desencuentros, de éxitos y fracasos, de amor y desamor, le hicieron verter muchas lágrimas a la protagonista y a manera de catarsis sacar del fondo de su corazón sentimientos de dolor agazapados en el túnel del tiempo para darle paso al camino que conduce al horizonte del amor y del perdón en todas sus dimensiones[94].

Esta historia de vida es una muestra de la gran importancia que tienen padres, madres, familiares, cuidadores y la escuela en la adquisición de conductas prosociales, en la siembra de esperanzas e ideales que orientarán las formas de vida que se asumirán a lo largo de la existencia, y en el desarrollo de la autoestima y autoconfianza que favorecen la construcción de sueños y la resistencia ante las dificultades. En el caso de Cecilia, se evidencia a lo largo de su existencia su capacidad para vencer los obstáculos y alcanzar sus metas como fruto del impacto de los valores y aprendizajes adquiridos en el hogar desde la más tierna infancia.

Tal vez el haber tenido que vivir en diferentes ambientes, lugares, adaptándose a diversas costumbres y ambientes escolares y familiares desde la más tierna infancia, le dieron una gran capacidad de adaptación, independencia, tolerancia, responsabilidad y autonomía. Las personas más cercanas de su familia desde que ella estaba muy pequeña, en la convivencia diaria e incluso desde la distancia cuando le tocaba viajar a estudiar, fueron mostrando y enseñando los valores más importantes para su vida. Le nutrieron el espíritu para que aprendiera a diferenciar lo fundamental de lo accesorio, pero a la vez le permitieron soñar y que le crecieran alas para volar hacia donde estaban sus metas.

La vida de Cecilia muestra su gran fortaleza para la realización de los sueños, no caer en la desesperanza nunca, aunque las circunstancias no sean las más favorables, continuar las luchas iniciadas sabiendo que algún día se conquistará lo deseado, en la medida que no se desfallezca ante los nubarrones y guijarros del camino. También es admirable su gran compromiso como maestra tanto con su formación como con los

94 Cecilia Rosa, comunicación personal, 25 de sep., 2022.

aprendizajes que deseó y aún desea sembrar en sus estudiantes. Una sólida formación moral le permite disfrutar sus conquistas intelectuales y laborales. Enseñar con honestidad lo aprendido sin que la soberbia la aleje de la razón de ser de su profesión, mostrar con amor y humildad la senda recorrida a quienes inician el camino.

Las investigadoras esperan que esta historia de vida de la maestra afrodescendiente sirva de lámpara que colme de luz a las nuevas generaciones, muestre la importancia de tener un *proyecto de vida* y caminar hacia su consecución, saber que en el camino aparecerán dificultades, pero que no hay que acobardarse porque estas, con esfuerzo y paciencia, se lograrán vencer.

La Colombia rural y urbana necesita del compromiso de todos sus hijos para solucionar las dificultades que la aquejan. Padres y maestros: es mucho lo que se puede hacer, como lo ha demostrado esta maestra, para que el pueblo colombiano disfrute de la prosperidad que merece, y para lograrlo, queridos maestros, es necesario intensificar la siembra de semillas de trabajo, amor y paz.

Bibliografía

Casasbuenas Santamaría, Cecilia Rosa. *Una maestra de Sincerín*. Texto inédito.

Chárriez Cordero, Mayra. "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa". *Griot, Revista de la Universidad de Puerto Rico*, 5, n°. 124 (2012): 50-67. revistagriot.uprrp.edu.edu/archivos/2012050104.pdf

Díaz-Aguado, María José. *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Pirámide, 2002.

Díaz, Barriga, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Buenos Aires: McGraw-Hill Interamericana, 2002.

Ferraroti, Franco. *Las historias de vida como método. Convergencia* 14 n.° 44 (2007): 15-40. https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf

Freire, Paulo. "La importancia del acto de leer". *Conferencia dictada en el Congreso Brasileño de Lectura*. Sao Paulo, 1981. https://media.utp.edu.co/referenciabibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf

Hernández, Katia Susana. "El método historia de vida: alcances y potencialidades". *Gestiópolis* (blog), 28 de abril de 2009. http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm

Lago, Diana, Alejandrina Lago y Carmen Lago. "Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendientes. Caso Institución Educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias. Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.°18 (2012): 53-74.

López, M. Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro,* editado por P. Arnaiz y R. De Haro. Murcia, España: Universidad de Murcia, 1997.

Ministerio de Educación Nacional. "La etnoeducación como política para la interculturalidad". *Altablero*, n.° 3 (2001). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

Ministerio de Educación del Perú. *La nterculturalidad en la educación*. Perú: Unicef, 2005.

Múnera Cavadías, Liris. "Enfoques de enseñanza-aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles en universidades estatales del Caribe colombiano. 2013-2016". Tesis doctoral en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Universidad de Cartagena, 2017.

Soto Arango, Diana Elvira. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. Colección Educadores. Tunja, Colombia*:* Editorial UPTC, 2014.

Taylor, S.J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós, 1984.

La mujer afrobantú y el sistema patriarcal en las narrativas de Gabón, Camerún y Guinea Ecuatorial[95]

Mengue M'Obame Sylvie[96]
Docente, Instituto Nacional León Mba Libreville-Gabón
Miembro del ICHL y del Centre Africaniste d'Etudes sur le Monde Hispano-Lusophone (CAEMHIL)
http://orcid.org0009-0000-5012-5184

Danielle Ada Ondo[97]
Centre de Recherches Afro Hispaniques (CRAHI) Université Omar Bongo
Centre Africaniste d'Etudes sur le Monde Hispano-Lusophone (CAEMHIL)/ Ecole Normale Supérieure, Libreville /Gabon
Institut Culturel Hispano-Lusophone

Sandra Liliana Bernal Villate[98]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
https://orcid.org/0000-0003-2869-3139

Introducción

El término afrobantú se refiere a todos los grupos étnicos del sur de África Ecuatorial. En este trabajo, cuando nos apoyamos en los tres países (Gabón, Guinea Ecuatorial y Camerún), demarcamos aquellos pueblos que comparten los mismos hábitos y costumbres o las mismas realidades tradicionales y modernas. Es entonces dentro de este espacio sociocultural que proponemos analizar las andaduras de la mujer entre la consideración tradicional y el proceso emancipador moderno, pues en su lucha persistente por su afirmación en la sociedad, la mujer afrobantú se topa constantemente con las exigencias de una forma de

95 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia.
96 Docente, Instituto Nacional León Mba Libreville-Gabón Miembro del ICHL y del Centre Africaniste d'Etudes sur le Monde Hispano-Lusophone (CAEMHIL). sylviemengue219@gmail.com
97 Centre de Recherches Afro Hispaniques (CRAHI) Université Omar Bongo Centre Africaniste d'Etudes sur le Monde Hispano-Lusophone (CAEMHIL)/ Ecole Normale Supérieure, Libreville /Gabon Institut Culturel Hispano-Lusophone. ada.danielle@yahoo.fr
98 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas en la Universidad Pablo de Olavide. Docente de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPTC y Directora del Grupo de Investigación HISULA (Categoría A1 Minciencias). Investigadora junior. sandra.bernal@uptc.edu.co

organización social y jurídica basada en la posesión de la autoridad por parte de los hombres con exclusión explícita de las mujeres. Como consecuencia directa, las consideraciones afrobantúes tradicionales hacen que las mujeres sean vistas como el sexo débil y, como tal, deben someterse a las leyes de la sociedad favorables a las injusticias sociales machistas. Pero sus intentos de liberación serán favorecidos gracias a los cambios socioculturales que lleva consigo la modernidad.

El estudio analítico comparado que desarrollamos se basa en tres obras, cada una tiene su forma particular de abordar el tema objeto de nuestro estudio. La trama de cada una de las tres obras desarrolla una problemática con orientaciones específicas según los aspectos sociopolíticos de su época. Primero, la novela titulada *Le pauvre Christ de Bomba* ("El pobre Cristo de Bomba", su primera edición es de 1956 antes de las independencias de África Central), que es un clásico de la literatura africana, que plantea la problemática de la colonización, la descolonización y la evangelización en África negra. Es solamente en las herramientas literarias y el discurso que usa para construir su trama que se destacan aspectos muy llamativos sobre la tradición machista bantú que, a veces, se tropiezan con la modernidad. Luego, viene *Histoire d'Awu* ("La historia de Awu"[99]). Es una sátira de la sociedad machista Fang[100], en la que pinta a la mujer como ser débil e inferior al hombre. Por fin, en *Las tres vírgenes de santo Tomás*[101], que es más moderna, la vía de liberación de la mujer pasa por cierta rebeldía contra la organización social machista. Así pues, es en torno a estas particularidades, partiendo de la visión puramente tradicional o clásica de la mujer afrobantú hasta la modernidad, que se organiza la aproximación comparada que emprendemos.

Este trabajo se presenta en tres partes. En la primera parte se hace una breve presentación de las tres obras que realza la organización de la trama en relación con nuestra temática. En la segunda, se analizan las movilizaciones de la mujer en el sistema patriarcal y en la última se presenta la oportunidad que le ofrece a la mujer, la modernidad

99 Es así como se llama la heroína de la trama. En el dialecto Fang, 'Awu' significa "la muerte". Justine Mintsa. *Histoire d'Awu* (Paris: Continent Noirs Gallimard, 2007).

100 Etnia mayoritaria en África Central al encontrarse en casi los seis países que consta.

101 Guillermina Mekuy. *Las tres vírgenes de Santo Tomás* (Madrid: Ediciones Suma de Letras, 2008).

aportando alivio en su educación, base de la construcción de toda sociedad.

Brevísima presentación de las obras en relación con el tema

El trabajo resalta a la mujer afrobantú teniendo presente las exigencias de la sociedad machista muy tradicional y las luces de liberalización que le ofrece la modernidad.

A continuación, hacemos la presentación previa de estas obras estableciendo un paralelismo con los dos aspectos claves del tema.

Le pauvre Christ de Bomba[102]

Obra del escritor camerunés Mongo Beti[103], publicada por primera vez en 1956 en plena época colonial. A través de las aventuras del personaje principal, el Reverendo Padre Superior (R.P.S) Drumont, misionero católico francés en Camerún, el autor evoca la incomprensión y la ambigüedad de las relaciones entre cristianizadores y pueblos africanos, lo que hace del libro una obra emblemática y muy comprometida de la literatura negro-africana al pintar con énfasis el fracaso de la colonización cristiana en el África negro-bantú. Es una obra histórica, tradicional y social, en la que se abordan los temas relacionados con la colonización y la descolonización en África negra, así como las cuestiones religiosas.

En esta obra se destacan dos orientaciones literarias. Por un lado, la expansión religiosa que se caracteriza por el viaje que emprende el RPS para visitar a los habitantes de Tala (su circunscripción eclesiástica) para evangelizarlos. Le acompaña su cocinero Zacharie, convertido al cristianismo sin convicción, porque estando casado religiosamente,

102 Beti Mongo, *Le pauvre Christ de Bomba* (Paris: Editions Présence Africaine, 1976).

103 Un escritor comprometido Fang de la época colonial que hacía del uso de seudónimos su técnica de publicación para conservar el anónimo. Mongo Beti ("el hijo de los Beti") es uno de los dos seudónimos que usa el escritor según las obras. En ciertas obras, el mismo autor puede firmar por "Eza boto" (el hijo ajeno). El autor pertenece al grupo de los fang-Beti de sur de Camerún. Sus verdaderos nombres y apellidos son Alexandre Biyidi Awala, nacido en Akometam en el Camerún francés el 30 de junio de 1932 y fallecido en Douala el 7 de octubre de 2001, es un escritor camerunés de expresión francesa, novelista de renombre.

practica la fornicación con las mujeres del convento (la Sixa). En la trama, irá hasta abandonar a su esposa para irse con una de sus múltiples mancebas. Los habitantes del pueblo de Tala son paganos y viven según sus tradiciones: la poligamia, la sexualidad libre, la fornicación. Y aun así, no se consideran pecados. Además, aquellas normas de la sociedad tradicional van con la evolución de la sociedad moderna. Por otro lado, la desilusión, porque en su afán evangelizador descubre que los nativos están mucho más preocupados por la tradición que por la palabra de Dios. Los habitantes de este pueblo se niegan a ser cristianizados y están en contra de la llegada del RPS y su predicación. Esta población considera que la tradición es la única arma que conduce al camino de Dios (que para ellos es un ser supremo que ellos mismos pueden alcanzar a través de los ritos tradicionales). Al final, la gran misión de Bomba está en ruinas, no hay más escuelas, no más Sixa, no más personal, no más misión, no más nada. A pesar de su valentía, el RPS está abatido y triste al final de la novela. Así, decide regresar a Francia, su país natal. El fracaso de la misión del RPS en la trama es debido al hecho de que, al construir la Sixa con destino a las jóvenes mujeres que se preparaban para la boda religiosa, para los hombres era una manera de separarlos de sus novias, sus posesiones. Por esta razón, el RPS fue considerado como el enemigo de los hombres y no podían estar atentos a su predicación. Sobre todo, que la palabra de "su Dios" proclamaba la igualdad entre los seres humanos y del mismo modo entre la mujer y el hombre. Los hombres consideraban que "su Biblia" daba muchas libertades a la mujer. Para desafiar su autoridad, hicieron todo por arruinar su proyecto sobre "la Sixa", desde el interior a través de sus trabajadores de confianza.

Histoire d'Awu

Obra de la escritora gabonesa Justine Mintsa[104], publicada en febrero de 2007. La trama cuenta la historia que se desarrolla entre Obame Afane (el institutor muy respetado entre su pueblo y el más diplomado de su aldea) y una joven costurera preparada y con estudios

104 Justine Mintsa es una autora gabonesa y figura cumbre de la literatura gabonesa. Nació el 8 de septiembre de 1949 en la novena provincia de Gabón (Woleu Ntem), Oyem, al norte. Una provincia que tiene fronteras directas con la zona sur de Camerún y la parte continental de Guinea Ecuatorial. Ha encabezado durante varios años la Unión de los escritores gaboneses. Es miembro del Alto Consejo de la Francofonía.

secundarios (segunda esposa de Obame Afane). Ellos conformaban una pareja prototipo de la pareja moderna, en la que tanto el hombre como la mujer habían estudiado. Esto denota cierto equilibrio en la comprensión y la manera de organizarse en su hogar.

Obame Afane había estado casado primero con Bella. Desgraciadamente, ella no puede tener hijos, lo que obliga a Obame Afane a casarse nuevamente, pero esta vez con Awu, más joven que él para poder darle una descendencia. Pese a todo, su corazón seguía apegado a Bella y Awu sufría interiormente por esta situación pues sabía que estaba casada con un hombre que no la amaba. Sin embargo, se esforzaba por tomar las riendas de su destino a toda costa, como una mujer cariñosa y solidaria. Aquello que marca una de las virtudes de una mujer que había recibido una educación tradicional. En la tradición bantú, la función principal de una mujer en un hogar era dar a luz y así perpetuar las descendencias, poco importaba si era amada o no.

Seguir el destino de la hermosa y cariñosa Awu y de Bella la desdichada, es sumergirse en el corazón de las contradicciones de Gabón, entre la modernidad y las tradiciones absurdas, incluso crueles. Ya sea el destino reservado a las mujeres que no pueden dar a luz o las luchas familiares, los celos, las humillaciones, estas mujeres gabonesas pasan por mil pruebas. A la muerte de su esposo, Awu está sujeta a los celos y abusos de su cuñada. Ella debe pasar estas pruebas obedientemente para honrar a su familia, sobre todo a su madre. Será despojada, cosificada y considerada como una posesión, al igual que los demás componentes de la herencia de su difunto marido. Su fuerza de carácter le permite, a pesar de todo, mantener la frente en alto, tanto en la adversidad como en los raros momentos de felicidad. Esta mujer culta, dinámica y dotada de una sabiduría superior encarna el futuro de Gabón como piensa la autora Justine Mintsa. Esto para demostrar que la cultura de la paciencia, la tenacidad y la resistencia emanan de la mujer que sabe conciliar la tradición con la modernidad.

Las tres vírgenes de Santo Tomás

Obra de la escritora guinea ecuatoriana Guillermina Mekuy[105], publicada en abril de 2008. En cuanto al estilo, este libro es un alegato en forma de novela con tres protagonistas que desde su infancia han sido destinadas a la glorificación de Dios por un padre nacido en África quien se cree Santo Tomás de Aquino. Aquel proyecto se ve apoyado por su madre española y blanca, que encuentra en las creencias animistas mezcladas con el catolicismo su razón de existir. Las víctimas recorren su vida de la mano y el recuerdo de María Fátima que, junto a sus hermanas, María Lourdes y María Inmaculada, tiene que superar un arduo camino de perversión y de experiencias que la llevan a ser todo lo contrario de lo que sus padres desean.

Por eso, es un libro se evidencia la lucha por la liberación mental del individuo a través de la batalla contra el fanatismo y las ideas represoras que supone una educación religiosa llevada, en este caso, al delirio. La sumisión absoluta de su madre se encuentra confrontada a la rebeldía de sus tres hijas quienes, finalmente, cada una en su nivel, se rebelarán.

En relación con el tema, aunque sea una novela exótica con una acendrada carga erótica y poética, se convierte en una defensa de la libertad de la mujer como ser débil que tiene que ser protegida, no solo del odio, sino también del mal ejercicio del amor y del absurdo de las creencias castradoras. Son estas visiones liberales las que justifican la rebeldía de la heroína de la trama y sus dos hermanas, que actúan en contra de las normas sociales.

La mujer afrobantú en el sistema patriarcal tradicional

En esta parte del trabajo analizamos el lugar o el estatus de la mujer afrobantú en la sociedad tradicional. Concretamente, se trata de

105 De su nombre y apellidos completos Guillermina Mekuy Mba Obono, nació en Evinayong en Guinea Ecuatorial el 25 de junio de 1982. De padre ecuatoguineano y de madre española, vive en Madrid desde los seis años de edad. Forma parte de la literatura joven de Guinea Ecuatorial; por eso abarca temas que ponen en evidencia cierta rebeldía o revolución hacia las normas sociales que someten a la mujer o a todo ser débil. Últimamente, se ha involucrado en los asuntos políticos de su país de origen Guinea Ecuatorial.

examinar la consideración de la mujer en la tradición bantú a partir de las tres obras básicas de nuestro estudio. Aquí, se presenta la visión que tiene la sociedad bantú de la mujer a partir de su consideración sociocultural y desde el punto de vista religioso, entre las prohibiciones y las restricciones que se le imponen.

Entorno social

A primera vista, siempre se ha notado que la tradición afrobantú confiere cierta autoridad incontestable al hombre, que se erige como dueño de la mujer y de la autoridad ancestral. Según la tradición afrobantú, la mujer es auxiliar del hombre que se somete al peso de la tradición. Esta consideración social exige que la mujer deba obedecer a pies juntillas al hombre. Concretamente, la tradición considera a la mujer como una posesión del hombre y deja que ella solo obedezca sin opinar. Es lo que sale de estas palabras de una mujer que pasaba el interrogatorio del RPS durante su viaje o su visita misionera en el país de los Tala:

> Tu sais bien que nous, les femmes nos enfants ne nous appartiennent que pendant la grossesse, avant l'accouchement. Après, ce n'est plus notre affaire; nous n'avons plus rien à dire. (…) Oh! Mon Père, il me bat si souvent! À plus forte raison si je menaçais de le faire mettre en prison, je crois bien qu'il me répudierait! Et il n'aime pas qu'on le contredise. S'il apprend que tu as parlé de lui, la prochaine fois que tu passeras il m'interdira de venir[106].

El asunto de este intercambio entre el RPS y aquella mujer es porque le habían comentado al cura que el esposo de esta mujer había casado a su hija con una dote muy elevada. Lo que no era normal para el RPS porque según él, era una venta. Para el cura, el esposo de aquella mujer había vendido a su hija y su yerno la había comprado. Como se podía imaginar, la mujer no estaba de acuerdo con lo que pasaba, pero como no tenía derecho a oponerse ni a dar su opinión, se resignó

106 Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, 105-106. Traducción: "sabes muy bien que las mujeres, nuestros hijos, solo nos pertenecen durante el embarazo, antes de dar a luz. Después, ya no es asunto nuestro; no tenemos nada más que decir. (…) ¡Vaya! ¡Padre, me pega tan a menudo! ¡Con mayor razón si le amenazara con meterlo en la cárcel, creo que me repudiaría! Y no le gusta que lo contradigan. Si se entera de que hablaste de él, la próxima vez que vengas me prohibirá venir".

con su hija. Esto confirma el hecho de que la tradición bantú le niega a la mujer el derecho de opinar aun en los asuntos en que ella misma es la principal protagonista. Su opinión no contaba en el momento de decidir. Por eso, aun para decidir del precio de su dote o del futuro marido, no se le consultaba. Solo aceptaba la decisión tomada en el Aba'a (la casa de los hombres). El poder de decidir y opinar solo pertenecía a los hombres. Las mujeres, consideradas como niños, sufren reveses de la tradición bantú.

También, se nota que en la tradición afrobantú es posible condenar a una mujer al celibato cuando ella se niega a aceptar las normas sociales machistas. Esto se justifica en el personaje o la imagen de Ntsame Afane, quien no se dejaba dominar por los hombres. Ntsame Afane es una de las dos hermanas del personaje principal de la obra *Histoire d'Awu,* Obame Afane. Ella había vivido en la ciudad y allí participó en los movimientos revolucionarios, así que tenía una mente muy emancipada. Cuando fracasó la acción de su lucha y su pareja fue asesinada, volvió a su aldea y allí vivía solitaria con sus pretensiones y su rebeldía. Por eso en la población de Ebomane, su pueblo decía:

> *À* Ebomane, on racontait que la ville lui avait tourné l'esprit, car, lorsqu'elle *était* revenue, elle n'était plus une femme bien. Non seulement elle n'avait jamais voulu avoir d'enfant, mais elle menait volontairement une existence solitaire et n'envisageait même pas de se marier un jour. Puis elle pensait trop et parlait tout autant. (…) Et de surcroit, elle tenait tète aux hommes. Ce n'était pas bon. Pour une femme, ce n'est pas bon[107].

En estas palabras se puede observar que la tradición afrobantú estereotipa a las mujeres que opinan y que se sienten emancipadas. Esto da a entender que la sociedad afrobantú niega la emancipación a la mujer. Cuando una mujer reflexiona, ningún hombre tradicionalista y conservador puede pensar en casarse con ella, puesto que ella rechaza la dominación y la sumisión a ciegas. La misma postura de Ntsame Afane se nota también en el personaje de Essila, la hermana de Fam (¡protagonista principal de la obra Fam! de Chantal Magalie

107 Justine Mintsa, *Histoire* d'Awu, 38.

Mbazoo[108]). Era una solterona muy autoritaria que eligió voluntariamente el celibato para no estar bajo el mando de un ser superior que debería ser su esposo. En sus intercambios con sus dos cuñadas, Essila no aceptaba ser sometida a la dominación masculina. Por eso decidió llevar mala vida al practicar la poliandria para no ser una posesión de ningún hombre.

A continuación, se hace otro análisis sobre el desprecio a una mujer casada estéril o que no podía tener hijos. Es lo que pasa en la obra *Histoire d'Awu* con el personaje de Bella, la primera mujer de Obame Afane que no pudo dar una descendencia a su marido, a pesar del gran amor que los unía. En la tradición afrobantú, cuando una mujer era estéril, estaba obligada a criar los hijos de los hermanos o de las hermanas de su esposo. Así rendía servicio a la familia. Además, esta mujer debería estar al servicio de aquellos hijos, incluso aguantando sus caprichos, sus maltratos y falta de respeto hacia ella. El servicio podía ser lavar su ropa (cualquiera que fuese su edad), encargarse de todos los cuidados del hogar sin esperar ninguna ayuda por parte de nadie. Generalmente, una mujer estéril era como una sierva del hogar y esto era una forma de castigo que se le imputaba por no haber dado a luz. Esto se justificaba en el trato que los sobrinos de Obame Afane daban a Bella, quien debía lavar sus ropas, aunque ellos ya tenían la edad de la madurez.

Lo anterior demuestra que una mujer sin hijos era considerada tradicionalmente como un ser sin defensa, débil, a merced de los espíritus malvados. Es lo que plantea también el autor ecuatoguineano Joaquín Mbomio Bacheng[109] cuando presenta a la heroína Matinga, personaje epónimo de su obra *Matinga, sangre en la selva*, como una mujer tradicional que acepta someterse religiosamente a las reglas ancestrales.

Continuamos el análisis resaltando el destino reservado a la mujer tras la muerte de su esposo. En la sociedad afrobantú la mujer no tiene tribu, porque en su tribu de nacimiento vive a cargo de sus hermanos y en la del matrimonio se convierte en propiedad de su esposo y en

108 Chantal Magalie Mbazoo. *Fam!* (Libreville: La Maison Gabonaise du Livre, 2008).
109 Joaquin Mbomio Bacheng. *Matinga, sangre en la selva* (Barcelona: Editorial Mey, 2013).

la herencia que este le deja a su tribu al fallecer. Esto se destaca en lo siguiente:

> Awu *était* dépouillée. Mais de toute façon, quelle importance qu'il ne lui restât plus rien? N'était-elle pas elle-même une chose? Une possession? Pour preuve, après les obsèques, le Conseil de famille concéda le reste des habits de maitre Obame Afane, en dehors de ses sous-vêtements, à ses oncles maternels; le fusil au fils aîné; les livres et la maison à ses enfants; et elle, Awu, fut léguée à Nguema Afane, le bigame chômeur, avec résidence chez ses propres enfants[110].

Se nota que la sociedad afrobantú cosifica a la mujer. No puede heredar nada de su esposo fallecido porque ella misma forma parte de su herencia. Una viuda no posee nada ni tiene derecho a heredar ni guardar nada de su difunto marido sin que lo haya decidido el consejo de familia. Toda la riqueza del difunto es objeto de una repartición entre sus parientes maternos y sus hermanos e hijos. Esto va hasta las propias posesiones que tenía la viuda cuando vivía con su esposo. Tras la muerte del hombre, la familia despoja a la viuda como para significar que su vida también termina con la muerte de su marido.

Finalmente, la más joven de los autores de las tres obras objeto de nuestro análisis viene a brindar cierta conclusión ante todas estas consideraciones socioculturales machistas. En efecto, en su obra se nota cierta insubordinación por parte de la heroína al comportarse con mucha desenvoltura que se parece a la hipocresía y a la rebeldía. El episodio más llamativo es en el que, tras haber sido azotada por su madre como castigo por su huida del convento, jura liberarse del yugo dominador de sus padres que justifican sus actos en lo que dictan las normas sociales. Esto se denota en lo sigue:

> Fue en ese momento, el momento más humillante de mi existencia, cuando decidí tomar definitivamente las riendas de mi vida, no volver a ser débil, no permitir ninguna humillación más. A partir

110 Justine Mintsa, *Histoire d'Awu*, 103. La traducción: "Awu fue despojada. Pero, en fin, ¿qué importaba que no le quedara nada? ¿No era ella misma una cosa? ¿Una propiedad? Como prueba, después del funeral, el Consejo de Familia concedió el resto de la ropa del Maestro Obame Afane, excepto de su ropa interior, a sus tíos maternos; el rifle al hijo más viejo; los libros y la casa a sus hijos; y ella, Awu, quedó en legado a Nguema Afane, el bígamo desempleado, con residencia con sus propios hijos".

> de ese instante trataría de pensar y ser como un hombre. Ese ser que era más perfecto que la mujer, ese ser que podía disponer de sí mismo y de los que engendraba. Ese día decidí que jamás volvería a nombrar a Dios; jamás volvería a pedir misericordia ni volvería a ser sierva de un Ser Supremo incomprensible. Ahora lo que eran sueños de adolescente se convertirían en un camino férreo del que no me separaría jamás[111].

En estas palabras, se destaca la determinación de un ser que se consideraba esclavo de las reglas sociales a las que debía obedecer ciegamente. Para la heroína, su camino hacia la liberación y la emancipación moral pasaban por su capacidad de compararse con el hombre, el único ser capaz de afirmar su independencia social y su equilibrio moral.

Con este análisis, hemos observado que la tradición afrobantú desvaloriza a la mujer porque a ella se le niega la suficiencia moral. Enseguida, examinamos el estatus de la mujer culturalmente.

Entorno cultural

En general, en la tradición afrobantú culturalmente se veía a la mujer como un ser que no era capaz de actuar con responsabilidad. Y cuando ella evolucionaba en su entorno familiar, crecía con este complejo de inferioridad pues ella misma estaba convencida de que era un ser inferior. Aquel pensamiento se destaca en este pasaje:

> Mi padre, Ondó Mikó, cambió su nombre por el de Santo Tomás de Aquino, un fraile que vivió en el siglo XIII y que consideraba a las mujeres seres biológicamente inferiores a los hombres. (…) No era de extrañar, por tanto, que, para mi padre, la mujer sólo fuera un apéndice del hombre, un ser defectuoso[112].

Analizando este pasaje se destaca que la cultura afrobantú desprecia a la mujer por ser del sexo débil. La mujer era considerada como una ínfima parte del hombre y no su complemento. Por eso, debía

111 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 93.
112 *Ibid.*, 16.

depender del hombre social, económica y culturalmente. Aquella idea se enfatiza en esta cita:

> La cultura de exclusión de las mujeres existe en la gran mayoría de las sociedades y las africanas sufren también esta marginación. Se están buscando estrategias que, a través de cambios en las relaciones sociales, ofrezcan un mayor poder a las mujeres[113].

Así es, el complejo de Cenicienta que se impone a la mujer va a tal punto que ella misma se considera como un ser inferior al hombre, y eso es generalizado. La cultura bantú formatea la mente de la mujer desde su niñez y hace que crezca con la idea de que no puede nada sin el hombre. Esto es lo que denota esta idea cuando resalta que "para el hombre africano, la mujer africana no necesita más saberes que los cuidados de su hogar"[114]. Y fue a partir de esta concepción que antes se negaba a la mujer el derecho de ir a la escuela. Con el tiempo y debido al proceso colonizador y la religión (al fomentar la igualdad de los sexos), se permitió la admisión de la mujer en la escuela, aunque esta se asimilaba a un niño. Eso se declara en lo que sigue:

> Mon père dit souvent que les femmes ressemblent aux enfants par leurs désirs. Que de femmes se retournent sur mon passage, surtout si je suis habillé tout de blanc! Mais, moi, je ne tirerais pas vanité de si peu de chose; je ne suis pas Zacharie qui ignore qu'une femme ressemble à un enfant[115].

Son palabras del joven Denis, el narrador y boy (siervo) y monaguillo del RPS, que lo acompañaba durante su visita en el país de los Tala. El joven expresa su desolación ante el comportamiento infantil de ciertas mujeres que se dejan engañar fácilmente por cosas inútiles. Por ejemplo, para una mujer es fácil enamorarse de un hombre solamente porque se viste bien, porque tiene un puesto prestigioso (como cocinero

113 Mayo Remei Sipi, *Voces femeninas de Guinea Ecuatorial. Una antología* (Barcelona: Editorial Mey, 2015), 41.

114 Montserrat Rope Ganet, "*New Bill, n°38, Mars* 1993", In *Horizontes 2nd* (Abidjan: EDICEF/NEL 2000), 23.

115 Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, 29. La traducción dice: Mi padre suele decir que las mujeres se parecen a los niños en sus deseos. ¡Cuántas mujeres dan la vuelta en mi camino, sobre todo si voy vestido todo de blanco! Pero no me enorgullecería de tan poco; No soy Zacharie que ignora que una mujer parece una niña.

de un blanco) o porque es guapo. Generalmente, su juicio se limita a las apariencias que a veces son tramposas.

Esto se enfatiza en las palabras del segundo cocinero del RPS, encargado de azotar a las mujeres de la Sixa como castigo después de que el cura hubiera descubierto la vida de lujuria que llevaban en el convento:

> Comme c'est minable, une femme! Même les plus dures, il suffisait que mon rotin leur chatouille un moment les fesses, aussitôt elles se mettaient à péter leurs saletés. Je t'assure, vieux, ne fais jamais confiance à une femme, quelle qu'elle soit. Ne confie jamais de secret *à* aucune; elle le lâcherait au premier coup de chicote. Aïe! Ce que c'est minable, une femme![116].

Con lo anterior se quería demostrar que, al igual que los niños, las mujeres no aguantan el dolor o la tortura. Ante los sufrimientos, la mujer abandona y busca vías fáciles para salir de apuros. Es por este comportamiento que la escritora gabonesa Honorine Ngou[117], en *Féminin interdit*, invita a la joven mujer gabonesa a cursar estudios para ser una mujer independiente como Dzibayo, la heroína de esta novela.

Además de esto, culturalmente, se echa la culpa solo a la mujer cuando una pareja no logra tener una descendencia. En otras palabras, se creía que solo la mujer podía ser estéril. Aquella visión hasta ahora también está formateada en la mente de los afrobantúes convertidos al cristianismo. Fue el caso del catequista de la región de Ndimi que usaba la violencia física contra su mujer porque no tenía hijos: "Le catéchiste n'a même pas d'enfant; il parait que sa femme est stérile et c'est pour cela qu'il la bat"[118].

Culturalmente, la esterilidad es considerada como una maldición para la mujer bantú casada. Antes de que las ideas de la medicina moderna

116 *Ibid*., 306. Traducción: ¡Qué patética, una mujer! Incluso a los más duros, todo lo que necesitaba era que mi ratán les hiciera cosquillas en las nalgas por un momento, e inmediatamente comenzaban a escupir su suciedad. Te digo, hombre, nunca confíes en una mujer, pase lo que pase. Nunca confíes un secreto a nadie; ella lo derribaría al primer golpe del chicote. ¡Ay! ¡Qué patético es, una mujer!

117 Honorine Ngou, *Féminin interdit* (Paris: L'Harmattan, 2007).

118 *Ibid*, 157. Traducción: El catequista ni siquiera tiene un hijo; parece que su mujer es estéril y por eso le pega.

fueran bien asimiladas, la esterilidad era considerada una enfermedad o una incapacidad que tenía por única responsable a la mujer. Esto también se descubre en la desgracia que tuvo la primera esposa de Obame Afane. A pesar de su enorme amor por su esposa, como –por desgracia– ella no pudo tener hijos, Obame Afane fue obligado a tomar otra esposa para asegurar su descendencia. La tristeza de la primera esposa la condujo a la muerte súbita sin haber estado enferma. Se puede destacar esto en el pasaje siguiente:

> On rapporte que la première *était* morte de chagrin. À Ebomane, où il est de mise pour un homme d'avoir la preuve palpitante de la fertilité d'un terrain avant même d'en *être* propriétaire, six années d'attente passaient pour de la résignation. Quand tout espoir fut vain, et que la pression familiale atteignit un degré intenable, Obame Afane dut songer à acquérir un terrain plus fertile, dont il *était* déjà certain qu'il y ensemencerait sans ivresse des fruits qui germineraient à foison. Or, il craignait que sa première, sa femme bien-aimée, ne se sentit trahie, humiliée même. Mais, elle, comprenait. Elle savait que c'était l'ordre normal des choses, que cela devait arriver. Le sort d'une parcelle aride n'était-il pas d'être abandonnée au profit d'une terre productive?[119].

Esta es una demostración de que la cultura afrobantú tiene a las mujeres como culpables o responsables de todo lo que es negativo según la tradición. Culturalmente, era como una maldición cuando una mujer no lograba dar un hijo varón o un heredero a su esposo. A veces, el hecho de dar a luz solo hijas era considerado también como una desgracia porque las mujeres iban a casarse. Por eso, desde su niñez, la joven bantú crecía consciente de su papel de reproductora o aquella que tiene la responsabilidad de perpetuar el linaje de la familia. Solo un varón podía ser considerado como verdadero heredero de su padre,

119 Justine Mintsa, *Histoire d'Awu*, 10-11. Traducción: Se comenta que el primero murió de pena. Que durante seis años nunca había podido germinar frutos consumidos en la embriaguez del placer más total. En Ebomane, donde es costumbre que un hombre tenga pruebas conmovedoras de la fertilidad de un terreno incluso antes de poseerlo, pasaron seis años de espera para la resignación. Cuando toda esperanza era vana, y la presión familiar llegaba a un grado insostenible, Obame Afane tuvo que pensar en adquirir tierras más fértiles, que ya estaba seguro de que sembrarían frutos que germinarían en abundancia sin embriaguez. Sin embargo, temía que su primera, su amada esposa, se sintiera traicionada, incluso humillada. Pero ella entendió. Sabía que ese era el orden normal de las cosas, que tenía que suceder. ¿No era el destino de una parcela árida ser abandonada en favor de una tierra productiva?

puesto que el destino de las mujeres era asegurar el linaje de sus futuros esposos. Según la cultura bantú, solo una mujer fértil podría dar honor y valor a su esposo porque cumplía con su rol de perpetuar su descendencia.

Entorno religioso

Es de subrayar que la consideración machista tradicional se extendía incluso al sitio que se reservaba a la mujer en las prácticas religiosas. Se observa que la religión también considera a la mujer como un ser inferior al hombre. Dentro de los discípulos, no hay una mujer.

> La mujer, al haber sido extraída de la costilla de Adán, según la idea transmitida por la Biblia, era un ser inferior. Para Teresa, como para mi padre, sólo el ser masculino representaba la verdadera y excelsa imagen de Dios[120].

Muchas prácticas de las religiones tradicionales relegan a las mujeres al segundo lugar. El ejemplo más destacado está en la religión católica donde las mujeres no pueden ser curas para celebrar en el altar. Es solamente a lo largo del tiempo que se crean congregaciones religiosas para mujeres monjas. Esto predominaba también en las prácticas religiosas animistas, en las que solo los hombres tenían el derecho de dirigirse al Ser Supremo. Es lo que resalta en la obra *Le pauvre Christ de Bomba* en el personaje del curandero y charlatán, Sanga Boto. Es igual en la obra *Histoire d'Awu* con la figura del sumo sacerdote tradicional, el padre de Obame Afane llamado Afane Obame. Las dos representaciones religiosas de la obra *Histoire d'Awu* están encabezadas por los hombres: un Reverendo Pastor (para la religión cristiana protestante) y un Sumo Sacerdote (para la religión animista).

También está el caso de los hombres que no querían ser cristianos, pero para buscar acoplarse al cristianismo, aunque polígamos, dejaban ir a sus mujeres a bautizar a sus hijos. Era una manera de despreciar o de asimilar a las mujeres con los niños. Para los hombres, las mujeres pueden convertirse al cristianismo con sus hijos porque son iguales e

120 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 16.

incapaces de opinar por ellas mismas. La conversión de las mujeres con los niños era como un acontecimiento sin impacto cultural.

Esta aserción justifica la presencia de un convento en la Misión de Bomba exclusivamente para las mujeres, quienes eran separadas de sus prometidos. Pero si era tan serio inculcar cierta educación religiosa a los futuros casados, hacía falta acoger a la pareja para que estuvieran juntos y recibieran los mismos valores religiosos. Pero al separar a las jóvenes de sus novios, ellas quedaban expuestas a cualquier abuso por parte de los vigilantes y catequistas que luego se tomaban por sus dueños. Lo peor de esto es que el mismo padre Drumont no vigilaba el convento ni sabía lo que ocurría, porque no daba importancia a las quejas de las pobres muchachas. Esto se descubre en el interrogatorio a Marguerite Anaba (la mayor de las mujeres de la Sixa):

> Depuis combien de temps es-tu à la Sixa? (…) Un an, Père. (…) Pourquoi un an? Qu'est-ce qui t'empêchait de te marier? C'est une longue histoire, Père. (…) Je me souviens que c'était un mardi matin lorsqu'on vint m'annoncer que le RPS me demandait. J'accourus et te trouvai dans ton bureau. Raphael se tenait derrière toi. Tu m'as demandé: "Est-ce vrai que tu as d'abord *été* mariée à un polygame?" J'allais répondre que ce n'était pas vrai, mais je m'aperçus que Raphael me faisait signe des yeux et m'ordonnait de répondre par oui. (…) Ce n'est donc pas vrai? Tu n'es pas une ancienne *épouse* de polygame? Pourquoi ne l'as-tu pas dit? J'avais peur. Peur de qui? Mais de Raphael, Père. Oui, pourquoi avais-tu peur de Raphael? Mais, Père, c'est lui qui commande! Il pouvait me rendre la vie difficile si je lui désobéissais. C'était mon maitre. −Voyons! Raphael n'était pas plus ton maitre que moi. −Mais, Père, il y a une chose que tu ne sembles pas savoir bien comprise: en donnant la Sixa à diriger à Raphael, tu lui as dit par le fait même: 'voilà tes femmes: elles t'appartiennent. Fais-en ce que tu veux'[121].

121 Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, 289-291. Traducción: ¿Desde cuánto tiempo estás en Sixa? (…) Un año, padre. (…) ¿Por qué un año? ¿Qué te impidió casarte? Es una larga historia, padre. (…) Recuerdo que era un martes por la mañana cuando alguien vino a decirme que el RPS me buscaba. Corrí y te encontré en tu oficina. Rafael se paró detrás de ti. Me preguntaste: "¿Es cierto que primero te casaste con un polígamo?" Estuve a punto de decir que no era cierto, pero luego vi a Raphael moviendo sus ojos hacia mí y ordenándome que dijera que sí. (…) ¿Entonces no es verdad? ¿No eres una exesposa polígama? ¿Por qué no lo dijiste? Tenía miedo. ¿Miedo de quién? Pero de Rafael, padre. Sí, ¿por qué le tenías miedo a Raphael? ¡Pero, padre, él está a cargo!

Descubrió muy tarde los abusos y las malas condiciones de vida de las mujeres de la Sixa durante los interrogatorios que organizó tras el escándalo provocado por la mujer de su primer cocinero Zacharie. Fue obligado a azotar a las chicas, una tras otra, para desmantelar la red de fornicadores o prostitución en la Sixa, el convento de la Misión de Bomba.

Casi las mismas desviaciones se descubren en el convento donde Tomás Ondó Mikó iba a dejar a sus dos hijas pequeñas: María Lourdes y María Fátima, la heroína de la obra *Las tres vírgenes de Santo Tomás:*

> Pero ¿te acostabas con Nela en el convento? Claro que me acostaba con Nela. Lo hacíamos en el convento mientras todas dormíais. Desde que era pequeño conozco ese lugar con los ojos cerrados. (…) Yo tampoco soy virgen −añadió Selung− Una noche, Marco me hizo un favor, con consentimiento de Nela[122].

Así era, estando en el convento, María Fátima y sus amigas Selung y Nela se prestaban a juegos prohibidos en la habitación de Selung. Selung tenía una pareja (Marco, el sobrino del jardinero del convento) con quien incluso llegó a tener sexo en el convento. Tras haber huido del convento, María Fátima y sus compañeras practicaban sexo libre como lesbianas. La misma idea se encuentra en *La bastarda* de Trifonia Melibea Obono[123], en la que la heroína es lesbiana, una práctica sexual inadmisible en la sociedad tradicional pero que la protagonista se da el placer de revelar. Ella rompe los tabúes para ser oída o entendida.

A modo de conclusión, se nota que la tradición afrobantú niega muchos privilegios a la mujer, a quien considera como un ser débil, incapaz de autonomizarse. Ante este desprecio generalizado y legalizado tradicionalmente, la mujer afrobantú va a poner en práctica sus intentos de liberación balanceándose entre el peso de la educación ancestral machista y la educación moderna liberalizadora.

Podría complicarme la vida si lo desobedecía. Él era mi maestro. - ¡Vamos a ver! Raphael no era más tu maestro que yo. –Pero, Padre, hay una cosa que no pareces saber bien entendida: al darle la Sixa para dirigir a Rafael, le dijiste por el hecho mismo: "aquí están tus mujeres: son tuyas. Haz lo que quieras.

122 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 83.

123 Trifonia Melibea Obono, *La bastarda* (Barcelona: Flores Raras, 2016).

La mujer afrobantú en la educación moderna

Esta parte del trabajo describe el proceso emancipador de la mujer afrobantú. Ante el estado de servidumbre que padece la mujer en el plano tradicional, la educación moderna, al contrario, le ofrece una apertura para su autonomización en todos los planos. Estos atisbos de libertad y de alivio moral los iremos desarrollando en esta última parte de nuestro estudio.

La oposición entre la estructura tradicional y la moderna

El análisis se abre con estas palabras de Santo Tomás de Aquino (un fraile que vivió en el siglo XIII): "La semilla masculina contiene el poder de reproducción, y la madre sólo proporciona un vientre que da alimento a esa semilla"[124]. Aquí, el fraile reduce el rol de la mujer incluso en el proceso de la procreación. Culturalmente, la tradición bantú ha negado toda responsabilidad a la mujer y la reduce al estado de simple acompañadora del hombre en todos los planos. Pero esta visión se contradice en el siguiente pasaje:

> Los tiempos modernos exigen que cambie la forma de ver a las mujeres y que dejen de ser vistas como inferiores a los hombres. Que deje de ser vista sólo desde el ángulo de un ama de casa con el único objetivo de servir al hombre y asegurarle descendencia[125].

Concretamente, esta aserción se conforma con la consideración moderna de la sociedad que promueve la igualdad de géneros y de los seres humanos. Y en la obra, Teresa desarrolla un sentimiento de culpabilidad aun siendo una blanca de cultura europea. Se echaba la culpa de haber tenido a tres chicas sin dar un varón a su marido. Aunque la ciencia demuestra que es el hombre quien, a partir de sus cromosomas, determina el sexo del feto. Pero culturalmente, en África negra es la mujer quien tiene la culpa de no dar un heredero, un varón, a su marido.

124 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 21.

125 Danielle Ada Ondo, "Evolution ou involution de la condition de la femme en Guinée Equatoriale au XXè siècle dans les romans *Tres almas para un corazón* (2011), *El llanto de la perra* (2005), *La bastarda* (2016) et *Matinga, sangre en la selva* (2013)", in *Germivoire* n.°15 (2021): 144.

Además, notamos la fuga del convento como prueba del fracaso de la educación religiosa impuesta ante el libre albedrío del verdadero modernismo. Cuando la heroína de la obra *Las tres vírgenes de Santo Tomas* se escapa del convento, sus padres comprenden que han fallado en su manera ruda y cruel de inculcar la educación religiosa a sus tres hijas. Es el carácter sincretista de la práctica religiosa de los padres los que les hacía imponer ciertas normas de manera exagerada. Para intentar rescatar lo que podía quedar de la falta de fe en el Ser Supremo, deciden que ella vuelva a las raíces ancestrales mediante la iniciación o el emprendimiento del viaje astral. A través de esto, ofrecían la oportunidad de dar otra orientación religiosa y espiritual a su vida para que nunca volviera a flaquear en el futuro. Esto hacía que supiera quién era realmente y cómo debería actuar en su vida. Capacidades que, según ellos, solo podían dar las creencias tradicionales.

Por otra parte, está la resignación ante lo que determina la cultura tradicional y lo que podría ser la verdadera reacción de la mujer. Esto se nota en la actitud que una mujer debería tener ante el adulterio de su marido. Se destaca en la obra de Mongo Beti que las reacciones difieren entre una mujer tradicional y una mujer moderna. Para la mujer moderna, frente al adulterio del marido, hace falta rebelarse y pelear en vez de resignarse, como lo aconseja la moral tradicional: "Une femme qu'on dépouille de son mari, n'a qu'une chose à faire: se battre. Qu'importe qu'elle soit vaincue ou victorieuse: l'important, c'est qu'elle se batte"[126].

Contrariamente a lo que piensa la mujer moderna, aquel acto se juzgaba muy mal en la tradición ancestral. Es lo que sale en el juicio que emitió una anciana cuando Zacharie solicitó su opinión después del escándalo que hizo su esposa tras haber descubierto su infidelidad:

> De notre temps, l'épouse n'avait raison de se battre que si la femme fréquentée par son mari *était* elle-même mariée. *À* cette seule condition, l'épouse avait raison de se battre. Par contre, elle avait tort de se battre si l'amie de son mari se trouvait *être* une jeune fille à marier.

126 Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, 211. La traducción: "Una mujer que es despojada de su marido solo tiene una cosa que hacer: pelear. No importa si es derrotada o victoriosa: lo importante es que lucha".

> (…). Voilà, mère! voilà la sagesse de nos ancêtres! Les blancs ne comprennent rien à notre sagesse[127].

En efecto, la tradición bantú impone a la mujer casada observar cierta discreción ante las infidelidades de su esposo. El hecho de que Catherine, la mujer de Zacharie, haya expuesto a su marido con el escándalo de la vergonzosa pelea, es una prueba de la violación de las reglas de la tradición. Era una muestra de poca educación y podía conducir al abandono de la mujer por su esposo a favor de la rival. Es exactamente lo que ocurrió en la obra, porque finalmente Zacharie abandonó a Catherine para irse con Valentine que era su manceba.

Otra idea se destaca en el ámbito religioso con el hecho de que, en la educación cristiana, la joven no debería estar con un hombre antes del matrimonio. Pero en la cultura tradicional era normal para una muchacha tener un hijo antes del matrimonio. Por eso se plantea el problema de las "jóvenes madres" que enoja al RPS, cuando el narrador dice:

> Il attrapera une colère *épouvantable* à cause de ce qu'il appelle les filles-mères. Cette question-là le rendra certainement fou un jour (…) Qu'est-ce qu'il n'aura pas fait et dit devant les villageois ahuris pour leur révéler l'odieux de la situation des filles-mères![128]

Esta visión moderna europea se enfrenta con la visión tradicionalista que sale del discurso del padre de Obame Afane cuando dice:

> Moi, je suis d'hier. Vous, vous *êtes* d'aujourd'hui. Nous ne voyons pas les choses de la même façon. Un terrain fertile a toujours *été* une bénédiction à Ebomane. Mais je suis en train de réaliser qu'aujourd'hui c'est une malédiction. (…) Toute femme est *née pour* enfanter. C'est pour elle non seulement un besoin vital, mais aussi et surtout un devoir pour elle auquel nul autre n'est supérieur. Si

127 *Ibid*., 224. La traducción: "En nuestro tiempo, la esposa tenía motivos para luchar sólo si la mujer frecuentada por su marido estaba casada. Solo con esta condición, la esposa tenía razón para pelear. Por otro lado, se equivocó al pelear si la amiga de su esposo era una niña para casarse. (…). ¡Ahí tienes, madre! ¡Esta es la sabiduría de nuestros antepasados! Los blancos no entienden nuestra sabiduría.

128 *Ibid*., 19. La traducción: "Cogerá una rabia terrible por lo que él llama madres solteras. Esta pregunta seguramente lo volverá loco algún día (…) ¡Qué no habrá hecho y dicho frente a los desconcertados aldeanos para revelarles lo odioso de la situación de las madres solteras!"

> vous, les jeunes, vous alarmez parce qu'une femme a accompli son devoir juste un peu tôt, et considérez que cette vie qu'elle porte en elle est symbole de mort, je vous avoue que votre nouvelle façon de voir les choses dépasse mon entendement[129].

En la lógica tradicional era normal que una joven tuviera un hijo antes del matrimonio. Esto se justificaba por el hecho de que la mujer debía dar pruebas de su fertilidad antes de casarse. Otro aspecto que favorecía este hecho en la tradición era porque el destino de cada mujer era casarse. Y al casarse, la mujer pertenecía a la tribu de su marido, así como los hijos que iba a tener. Entonces, para asegurar el linaje de sus padres, debería tener un hijo (un varón, de preferencia) que dejaba a sus hermanos.

Se puede ver que, mientras la tradición afrobantú favorece que la mujer tenga relaciones sexuales antes del matrimonio, la educación moderna condena este acto. Es lo que resalta en estas palabras del RPS en su intercambio con el joven Denis:

> La Provence! … Et là-bas, les hommes n'ont qu'une femme chacun; et une fille ne couche avec un garçon que s'ils sont mariés à l'église, et *ça* se passe ainsi depuis des milliers d'années, depuis des siècles[130].

Para un afrobantú, solo cuenta el matrimonio tradicional y la tradición acepta las relaciones sexuales antes del matrimonio. Las parejas tenían que descubrirse antes de comprometerse en una vida matrimonial.

El matrimonio como compromiso entre los esposos

Es cierto que la tradición bantú acepta tener relaciones sexuales antes del matrimonio, pero casi la mayoría de los compromisos eran

129 Justine Mintsa, *Histoire d'Awu*, 33. Traducción: "Soy de ayer Eres de hoy. No vemos las cosas de la misma manera. La tierra fértil siempre ha sido una bendición en Ebomane. Pero me doy cuenta de que hoy es una maldición. (…) Toda mujer nace para dar a luz. No es sólo para ella una necesidad vital, sino también y sobre todo un deber al que ningún otro es superior. Si vosotros jóvenes os alarmáis porque una mujer ha cumplido un poco antes de tiempo su deber, y consideráis que esta vida que lleva dentro es símbolo de muerte, os confieso que vuestra nueva manera de ver las cosas va más allá de mi comprensión".

130 Mongo Beti, *Le pauvre Christ de Bomba*, 83. Traducción: "¡La Provence! …Y allá los hombres solo tienen una esposa cada uno; y una chica solo se acuesta con un chico si están casados por la iglesia, y ha sido así durante miles de años, durante siglos".

un arreglo entre las dos familias. En la sociedad bantú, la opción de recurrir a los matrimonios arreglados se justificaba por el hecho de que era preferible casar a una mujer a temprana edad. Era para evitar que las desviaciones de la joven ensuciaran a toda la familia dándole mala reputación en los pueblos vecinos. En este sentido, se juzgaba la honorabilidad y notoriedad de una familia bantú a través del comportamiento y las actuaciones de sus jóvenes mujeres. Se notaba que, desde su niñez, la joven bantú ya era la guardiana, no solo de la reputación de su familia, sino también de los valores tradicionales. Es por eso por lo que perdía su libertad y su inocencia muy temprano.

Otro aspecto es la elección de una esposa por conveniencia. El caso de la unión entre Obame Afane y Awu era al principio un matrimonio sin amor. Como ya lo habíamos mencionado, Obame Afane tomó una segunda esposa solamente porque quería tener la descendencia que su primera mujer Bella no podía darle. Es lo que subraya Awu con estas palabras:

> C'est vrai, après presque vingt ans de mariage, nous n'avons jamais fait l'amour ensemble. Chaque fois que tu m'as *étreinte*, j'ai toujours senti que tu n'étais pas avec moi, que j'étais un substitut. Une fois, dans ton sommeil, tu as même murmuré 'Bella!' et tu t'es mis à sangloter dans ton délire[131].

Estos casos siempre suelen pasar del matrimonio arreglado a la elección de los propios cónyuges. Fue el caso particular entre Zacharie, quien abandonó a su primera mujer, aunque casados por la iglesia, para casarse con Catherine su amada manceba.

La consecuencia de estas situaciones suele ser la rebeldía. Se destaca en el libro de Guillermina Mekuy cuando María Inmaculada se va de su casa para escaparse del matrimonio que había arreglado su padre con un hombre que él pensaba que sería el ideal para su hija:

131 Justine Mintsa, *Histoire d'Awu*, 78. Traducción nuestra: "Es cierto, después de casi veinte años de matrimonio, nunca hemos hecho el amor juntos. Cada vez que me abrazabas, siempre sentía que no estabas conmigo, que yo era un sustituto. Una vez, mientras dormías, incluso susurraste ¡Bella!; y empezaste a sollozar en tu delirio".

> Ellos tenían muy claro no sólo vuestro destino sino también el mío; un perfecto matrimonio acordado para servir a un hombre elegido y que me respetaría siempre por ser una esclava seglar para el Señor. (…) Yo estaba destinada a tener un heredero de papá, un nuevo Tomás. (…) Papá dio con el hombre perfecto para sus fines. Se llamaba Francisco y era otro fanático religioso. (…) –Francis cono ha conocido mujer, es un hombre de Dios. Y por ello tú serás su esposa−. (…) Cuando escuché estas palabras de papá y recordé a aquel hombre espantoso, supe que tenía que escapar[132].

El hecho de huir, una de la casa y otra del convento, y convertirse en unas transexuales, bisexuales y prostitutas, traduce cierta rebeldía contra las normas de la sociedad. Es desde esta óptica que nace *La Bastarda*, que describe un amor bastante controvertido porque lleva al límite el deseo de libertad de la mujer. Las restricciones son un verdadero obstáculo para el desarrollo de las mujeres. Ellas están listas para violar tabúes[133].

Así es como, para rescatar algo de la tradición y evitar el libertinaje del modernismo, hace falta una conciliación entre la tradición y la modernidad sacando lo bueno de las dos.

Los cambios religiosos

En cuanto al aspecto religioso, en las tres obras se nota la fusión del cristianismo y el animismo que desembocaba en cierto sincretismo religioso. En primer lugar, la alienación de la pareja Ondó Mikó y su fanatismo eran frutos de la conciliación entre la tradición y la modernidad. Al respecto, la heroína María Fátima dice:

> Esa mezcla de Dios y espíritus de Teresa, que mi padre consentía y con la que se arrobaba, me aturdía. No sabía en dónde debía colocar a unos y a otros (…) mamá, vestida en unas ocasiones de negro y otras de blanco. Pronto me di cuenta de que los dos trajes significaban

132 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 144-145.
133 Trifonia Melibea Obono, *La Bastarda*, (Barcelona: eFlores Raras, 2016).

> cosas distintas. El blanco era el vestido para nuestro Señor y el negro para sus dioses animistas[134].

En segundo lugar, la misma tolerancia religiosa permitió la conciliación entre las religiones modernas y tradicionales: el cristianismo y el Melan[135] en la obra de Justine Mintsa:

> Le village, en effet, se tenait entre deux collines. L'une, coiffée d'une petite *église* aux portes et fenêtres perpétuellement ouvertes, et au-dessus de laquelle se déployait une croix svelte; et l'autre, couronnée d'arbres gigantesques dont les troncs *étaient* murés par des arbustes et des buissons. C'étaient là les deux temples d'Ebomane[136].

La misma tolerancia religiosa se concretizó cuando se trataba de rezar por la vida de Obame Afane tras su accidente de tránsito cuando iba a cobrar su dinero de la jubilación. Los feligreses de la iglesia protestante se juntaron con los paganos animistas. El mismo sincretismo se destaca en la obra de Mongo Beti a través de las actuaciones de los Tala. Ellos iban a consultar al charlatán Sanga Boto cuando tenían problemas místicos y cualquier otra preocupación.

Conclusiones

A partir de las tres obras básicas de nuestro estudio, acabamos de demostrar que la tradición afrobantú no reserva un sitio de honor a la mujer. Y ella, para buscar una salida a este yugo patriarcal, se convierte en una rebelde saltándose las reglas tradicionales y violando los tabúes.

La tradición afrobantú había establecido a la mujer como guardiana y propagadora de la cultura ancestral en el sentido de velar por su perpetuación. Contrariamente a estos honorables atributos, la práctica revela que la mujer es la principal víctima del legado cultural que ella misma debe salvaguardar. Una situación muy difícil de aguantar,

134 Guillermina Mekuy, *Las tres vírgenes de Santo Tomás*, 27.

135 Culto a los antepasados en la tradición Fang. Permitía acceder al ser supremo mediante rituales tradicionales.

136 Justine Mintsa, *Histoire d'Awu*, 24. Traducción nuestra: "El pueblo, de hecho, se alzaba entre dos colinas. Una, coronada por una pequeña iglesia con sus puertas y ventanas siempre abiertas, y sobre la cual había una esbelta cruz; y la otra, coronada de árboles gigantescos cuyos troncos estaban tapiados por arbustos y matorrales. Estos eran los dos templos de Ebomane".

porque moralmente le cuesta mucho a una persona perpetuar la misma tradición que la envilece.

Aunque la educación moderna sea distinta de la tradicional, ambas pretenden alcanzar la misma meta: inculcar valores morales que dan la dignidad a la mujer y preservan la pureza de la joven para que en el futuro cuide su integridad moral y sea una buena esposa con valores morales admirables.

Bibliografía

Ada Ondo, Danielle. "Evolution ou involution de la condition de la femme en Guinée Equatoriale au XXè siècle dans les romans *Tres almas para un corazón* (2011), *El llanto de la perra* (2005), *La bastarda* (2016) et *Matinga, sangre en la selva* (2013)", in *Germivoire* n.°15 (2021): 134-147.

Mbazoo, Chantal Magalie. *Fam!* Libreville: La Maison Gabonaise du Livre, 2008.

Mbomio Bacheng, Joaquin. *Matinga, sangre en la selva*. Barcelona: Editorial Mey, 2013.

Mekuy, Guillermina. *Las tres vírgenes de Santo Tomás*. Madrid: Ediciones Suma de Letras, 2008.

Mintsa, Justine. *Histoire d'Awu*. Paris: Continent Noirs Gallimard, 2007.

Mongo, Beti. *Le pauvre Christ de Bomba*. Paris: Editions Présence Africaine, 1976.

Ngou, Honorine. *Féminin interdit*. Paris: L'Harmattan, 2007.

Nsue Angue, María. *Ekomo*. Madrid: Casa de África/ Sial Ediciones, 2007.

Obono, Trifonia Melibea. *La bastarda*, Barcelona: Flores Raras, 2016.

Remei Sipi, Mayo. *Voces femeninas de Guinea Ecuatorial. Una antología*. Barcelona: Editorial Mey, 2015.

Rope Ganet, Montserrat. "New Bill, n.° 38, Mars 1993", in *Horizontes* 2.ª ed. Abidjan: Edicef/NEL, 2000.

Luz Nellis Camacho: una educadora para la paz en la zona rural[137]

Amer Estrada Castro[138]
Escuela Normal Superior Santa Ana de Baranoa
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible
https://orcid.org/0000-0002-3351-6893

Rina De León Herrera[139]
Universidad de Cartagena
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible
https://orcid.org/0000-0003-3061-7258

Berlinda Cassiani Molina[140]
Institución Educativa Crisanto Luque Turbaco
Grupo de Investigación Territorios Vulnerables, Desarrollo Humano Sostenible
https://orcid.org/0009-0005-3690-900X

Introducción

La región de los Montes de María en Colombia ha sido uno de los escenarios de violencia más atroces, situación que ha llevado a victimizar a sus pobladores en medio de esta guerra; a pesar de ello, también es un territorio con unos liderazgos que surgen de la misma condición de las víctimas y que generan ambientes favorables que hacen renacer la esperanza y la fe en un mundo mejor.

En este contexto, la educación rural se convierte en un reto para quienes ejercen la profesión docente y aún más para aquellas personas que asumen, desde una posición de liderazgo social, compromisos con la

137 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia.
138 Docente de la Escuela Normal Santa Ana de Baranoa. Doctor en Ciencias de la Educación. ameresstrada80@yahoo.com
139 Docente titular de la Universidad de Cartagena. Doctora por la Universidad de Castilla La Mancha (España), título convalidado por el MEN, líder del Grupo de Investigación Territorios Vulnerables Desarrollo Humano Sostenible. rdeleonh@unicartagena.edu.co
140 Docente en la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque, magíster en Educación. berlindacassiani@hotmail.com

reconstrucción del tejido social a través de procesos participativos, el afecto y el diálogo. Es el caso de la maestra Luz Nellis Camacho, mujer campesina, afro, normalista, víctima del conflicto armado, que educa desde la otredad aportando elementos relevantes para construir una educación para la paz.

Luz Ellis Camacho Berrío nació en la finca Nicaragua, jurisdicción del municipio de San Onofre Sucre, en los Montes de María. Hija de campesinos, su padre Teófilo Camacho Torres estudió hasta segundo de primaria y su madre Ana Santiaga Berrío Berrío era analfabeta. Es la cuarta de siete hermanos, cinco mujeres y dos hombres. En el medio rural en que creció la maestra, se consideraba que la mujer no necesitaba estudiar, sin embargo, su madre desde pequeña apoyó a sus hijos e hijas para que estudiaran y hoy todos son profesionales, maestros en diferentes disciplinas (licenciaturas en Lingüística, Pedagogía Infantil, Matemáticas y Física, Educación Física, Biología y Química). Luz Nellis actualmente cursa el séptimo semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales en el Politécnico Gran Colombiano. En pocas palabras, la familia de Luz Nellis es resiliente, con sólidos principios; son personas que, ante las dificultades de la vida, se sobreponen, auto fortalecen, aprenden de esas realidades, las afrontan, las superan y transforman para beneficio colectivo[141]

Luz Nellis comenzó sus estudios en la Escuela Mixta Rural La Loma, cerca de la finca Nicaragua, en la modalidad escuela nueva, con aulas multigrados; guarda un grato recuerdo de su primera maestra, Mercedes González Olivera, a quien describe como una persona comprometida, que centraba la atención en la formación del ser, con un marcado liderazgo; no se limitaba solo a enseñar a leer y escribir, y a avanzar en las áreas específicas, sino que priorizaba la formación en valores, principios, era una persona muy respetada y apreciada por los padres de familia y la comunidad en general, Mercedes dejó huellas en Luz Nellis que hoy la orientan en su ejercicio como maestra rural.

Cuando Luz cumplió diez años, como era costumbre en la familia, se fue a estudiar a San Onofre en la Escuela Niño Jesús de Praga, donde cursó la primaria, luego pasó al Colegio Santa Clara del mismo

141 Robert Brook y Sam Goldstein, *El poder de la resiliencia* (Barcelona: Ediciones Paidós, 2004).

municipio donde estudió hasta el noveno grado. En San Onofre vivía en casa de su abuela materna, allí compartía con sus hermanas que estudiaban en el mismo colegio al igual que sus 15 primos. Los viernes, una vez terminaba los estudios, se iba caminando con sus dos hermanas mayores a la finca; allí disfrutaba del ambiente rural, colaboraba en las tareas del hogar y ayudaba a su padre en algunas actividades del campo.

Cuando reprobó décimo grado en la Escuela Santa Clara decidió trabajar para costearse los estudios. Se radica entonces en Cartagena, donde comienza trabajando como niñera en el día y estudiando en la noche en la Escuela Rafael Núñez. Forma en esta ciudad un hogar con su primera pareja, labora durante 12 años en el Supermercado Olímpica del barrio Bocagrande. Por problemas de violencia intra-familiar se separa de su compañero y asume su rol de madre soltera para criar a sus dos hijos, Didier Manuel, quien actualmente tiene 23 años y es tecnólogo en Criminalística y Gestión Judicial de TECNAR (Cartagena), y Julián Andrés, de 21 años, que estudia 10° semestre de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad de Cartagena.

Durante su infancia, adolescencia e inicios de su adultez, la maestra Luz Nellis fue víctima de diferentes violencias, sin embargo, las vivencias familiares, comunitarias, la vinculación a diferentes grupos sociales fueron fortaleciendo su personalidad, desarrollando sus potencialidades, su independencia, unida a las interrelaciones con los otros, convirtiendo así las experiencias adversas en oportunidades de aprendizaje y motores de sueños, liderazgos, demostrando capacidad de inmersión en nuevos contextos socioculturales y políticos[142] que refuerzan valores humanos como la solidaridad que hoy se visibilizan en este capítulo[143].

Con el apoyo de su hermana menor, Natalia Jasmín, estudia en la Normal Superior Marina Ariza Santiago de Sabanalarga (Atlántico)

142 Diana Elvira Soto Arango, "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense, 1948-1974". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.° 18 (2012): 211-242.

143 Diana Elvira Soto Arango, *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. (Tunja: Fundación FUDESA, 2014).

en una extensión que funcionaba en la ciudad de Cartagena, donde se gradúa en febrero del 2005.

Comienza su ejercicio como maestra rural en septiembre de 2005 en la Fundación Casa del Niño en María La Baja departamento de Bolívar, la cual atendía a niños con discapacidades, labora allí hasta septiembre del 2007. Tuvo la oportunidad de participar durante tres años en las competencias FIDES en Bogotá. En el 2007 gana el concurso que convocó la Gobernación de Bolívar para un maestro en Etnoeducación y es asignada como maestra de aula en el Centro Educativo Santa Fe de Icotea[144], en la vereda del mismo nombre, en el corregimiento de Matuya. Por problemas con grupos al margen de la ley, la comunidad es desplazada. En este proceso, la maestra Luz Nellis desempeña un papel protagónico en la reconstrucción de la nueva escuela en la vereda Paso del Medio, donde labora hoy en día. En su trayectoria docente ha estado encargada de la dirección del centro y como maestra de aula de preescolar, de aula multigrado de los niveles tercero, cuarto y quinto de primaria, y docente del área de Ciencias Sociales en secundaria.

La población de la vereda Paso del Medio está conformada por campesinos de origen afrodescendiente e indígenas desplazados procedentes del Carmen de Bolívar. Esta situación inspiró a la maestra Luz Nellis y a sus compañeros docentes a trabajar en los imaginarios colectivos en la reconstrucción del legado cultural, sus tradiciones y costumbres a través de una propuesta Etnoeducativa titulada Proyecto de Convivencia y Paz, en el que los padres de familia participan activamente. Esta experiencia y su compromiso con el desarrollo de la escuela han hecho que Luz Nellis reciba el reconocimiento de las autoridades locales como la Secretaría de Educación de María La Baja, suscrita a la Secretaría de Educación del departamento de Bolívar y del Ministerio de Educación Nacional.

En este capítulo se comparte la experiencia investigativa y formativa de una maestra rural, su práctica pedagógica, las innovaciones y aportes que ha hecho en la reconstrucción del tejido social de una comunidad desde la Escuela Santa Fe de Icotea.

144 El nombre del Centro Educativo está registrado con la palabra Icotea, sin la letra H.

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "Maestras de territorios originarios, rurales, afrodescendientes y africanas"[145]. La investigación se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a la maestra, a sus compañeros de trabajo, a padres de familia, a estudiantes y líderes de la comunidad, también se apoya en la revisión documental, en registros fotográficos y la observación *in situ*.

El capítulo se ha estructurado en ocho partes: 1) liderazgo de una maestra rural en la reconstrucción del tejido social de una comunidad; 2) la mujer campesina entre las violencias, la resiliencia y el desarraigo; 3) la mujer campesina entre el amor maternal y la frustración de la familia por no ser varón; 4) maltrato escolar, una forma de violencia que Luz Nellis debía soportar; 5) construcción de escuela para la paz, una propuesta desde la experiencia como víctima; 6) la escuela rural escenario de paz: contribuciones de una maestra; 7) discusión; 8) conclusiones.

Liderazgo de una maestra rural en la reconstrucción del tejido social de una comunidad

La Institución Educativa Santa Fe de Icotea se encuentra ubicada en la vereda Paso el Medio del municipio de María La Baja (Bolívar). Como ya se mencionó, la comunidad educativa está conformada por familias que venían desplazadas de corregimientos del Carmen de Bolívar en 1997, a causa de los grupos armados al margen de la ley que actuaban en los Montes de María. El centro educativo fue fundado en 1998, en ese entonces estaba ubicado a más de una hora del corregimiento de Matuya en la vereda que llevaba su nombre.

Para el año 2007 llega a la escuela Luz Nellis, nombrada en propiedad por la Gobernación de Bolívar como docente de aula. Después de casi dos horas de camino en medio del barro, la maleza y el sol inclemente, se encuentra con una escuela desolada, porque el directivo docente,

145 Como miembros de la Red de Investigadores de Maestras de Territorio Originarios, Rurales, Afrodescendientes y Africanas, conformado por 22 grupos de investigación de universidades de América Latina, Europa y África, liderado por la Dra. Diana Soto Arango de la UPTC. Este proyecto de investigación tiene como objetivo general analizar y comparar tendencias metodológicas en las historias de vida en educación y socializar las experiencias investigativas y formativas que han surgido en la ejecución del proyecto marco "Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendiente en Colombia, Brasil, Guatemala, Venezuela, Jamaica, Gabón, Guinea Ecuatorial, Jamaica".

los compañeros de trabajo y la mayor parte de la población estaban ausentes, habían sido amedrentados por otra ola de terror que los perseguía como una sombra, que no los dejaba vivir en paz. Los pocos estudiantes que quedaban guardaban silencio, pero Luz Nellis pudo reconocer en el espejo de sus ojos esa historia de violencia que ya conocía desde niña.

Es oportuno mencionar que el territorio es un espacio donde confluyen el acontecer histórico y cultural de una comunidad, imaginarios colectivos, sueños y el dolor de sus habitantes. Adentrarse en un territorio es conocer más allá de la geografía, es vivenciar el sentir de su gente. Identificarse con los habitantes del territorio que estaban siendo desplazados por tercera vez, fue fundamental para iniciar la labor comunitaria y pedagógica de una sembradora de sueños que siempre anheló estar tranquila

> Nos levantamos en el campo con toda la libertad de correr por el campo, de subirnos en los burros, en los mulos, de corretear las gallinas, de coger un racimo de plátano y traerlo a la casa… nos bañábamos en las pozas de los arroyos, ordeñábamos las vacas… Una campesina libre, espontánea[146].

Esa libertad fue la que Luz Nellis añoró para sus estudiantes y es allí donde se da a la tarea de convocar a la comunidad y poco a poco ir descubriendo sus necesidades, miedos y sueños; fue allí donde empezó a sembrar fe en medio de la desesperanza, pero ¿cómo adentrarse en un espacio en donde reina el miedo? Un espacio en que no se daba cabida a la palabra, los pocos habitantes que aún permanecían en la comunidad eran recelosos, no querían que nadie se acercase a su tierra.

Luz Nellis tuvo que luchar contra el miedo y afrontar el reto de educar en una vereda cuyos habitantes no admitían extraños; los anteriores maestros habían huido despavoridos dejando a la escuela convertida en un espacio fantasma, igual que ocurrió en muchas poblaciones montemarianas de ese entonces

146 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrio, María La Baja, 30 de julio de 2022.

Por la falta de un directivo docente que gestionara procesos académicos y administrativos en la Institución Educativa Santa Fe de Icotea, la Secretaría de Educación de Bolívar asigna ese mismo año a la profesora Luz Nellis Camacho como rectora encargada. Sin embargo, sigue ejerciendo la labor de docente de aula junto a la profesora Rudelsi Simarra, con quien inicia la labor de sacar adelante una escuela que estuvo a punto de desaparecer por el conflicto armado. La visión de futuro, la confianza y la fe en el otro llevaron a Luz Nellis Camacho a guiar a una población hacia un nuevo comienzo.

Ganar la confianza de una población reacia a relacionarse con otros fue una tarea ardua. El 27 de septiembre de 2007, Luz Nellis programa la entrega de informes a los padres de familia y aprovecha la ocasión para compartir con ellos, abriendo de esta manera la ruta del diálogo en el territorio; después de este encuentro empieza a gestionar ayudas con entidades municipales para contribuir al bienestar de los habitantes e ir generando confianza en ellos.

Con la muerte de alias Martín Caballero guerrillero jefe del frente 37 de las FARC-EP que operaba en la región Caribe colombiana a manos del Ejército colombiano, se incrementan los bombardeos y hostigamiento en la zona, hecho que lleva a Luz Nellis a organizar un segundo encuentro para plantearle a la comunidad la necesidad de refundar un nuevo territorio.

Por la misma época luchaba por conservar la escuela con el fin de evitar a toda costa que la población se dispersara, pues anhelaba que permaneciera unida para proteger la vida y el legado sociocultural de las familias. En esas circunstancias asume el liderazgo para orientar a la población. Es pertinente resaltar que el líder nace ante la necesidad o urgencias que presenta la comunidad[147]; en el caso de Luz Nellis, su historia y visión del mundo hacen que ese liderazgo surja de forma innata.

El trabajo pedagógico y comunitario de Luz Nellis se caracteriza por el liderazgo, que es la capacidad de influir en el otro para alcanzar

147 Maritza Montero, *Teoría y práctica de la psicología comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad* (Buenos aires, Paidós, 2003).

metas conjuntas, comunicar, aprender y escuchar. Esta maestra, con recursos propios y su habilidad para establecer alianzas, logra con el apoyo de la Corporación de Desarrollo Solidario (CDS) con sede en María La Baja, representada por el señor Pedro Nel Luna, adquirir un terreno para construir la nueva escuela y otro terreno aledaño para garantizar las viviendas y la sostenibilidad económica de la comunidad, porque las familias tenían que permanecer unidas.



Imagen 1. La escuela antes del desplazamiento, octubre de 2007. Fuente: Archivo personal Luz Nellis Camacho, 2007.



Imagen 2. La escuela después del desplazamiento, mayo de 2009. Fuente: Archivo personal Luz Nellis Camacho, 2009.

La actividad democrática de Luz Nellis Camacho, como lideresa social y pedagoga, restaura el diálogo en la comunidad, un elemento que la violencia había arrasado, como una construcción colectiva de saberes. En un acto de amor y fe al otro, valida las ideas, los sueños de una población y se convierte en el faro que los guía hacia la tierra prometida. En este punto es preciso referirnos a las palabras de Freire: "el hombre dialógico tiene fe en el otro"[148]; y es esta fe la que los lleva a trabajar cooperativamente para contribuir a la reconstrucción de la escuela y, con ella, a todo un territorio.

De acuerdo con los datos proporcionados, en febrero del 2008 se inicia en una choza improvisada debajo de un árbol la nueva escuela en la vereda Paso El Medio y posteriormente, con la gestión administrativa y pedagógica de Luz Nellis, se logra la construcción de dos aulas de material por parte de la Gobernación de Bolívar. La perseverancia y la resiliencia de la lideresa permitieron, no solo reconstruir la escuela, sino llevar a la comunidad a trabajar cooperativamente para construir las viviendas y empezar a producir sus propios alimentos.

148 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido.* 2.ª ed. (México: Siglo XXI Editores, 2005), 110.

El pensamiento de Luz Nellis como docente de una zona rural, expresado en las experiencias desarrolladas en la comunidad a la que ha dedicado gran parte de su vida, está orientado hacia la reconstrucción social desde una perspectiva de liderazgo solidario, entendiéndolo como el resultado del reconocimiento de las necesidades individuales de los miembros de la comunidad, para ir edificando un sentir colectivo hasta llegar a ser la pieza fundamental en el engranaje de una comunidad desagregada por la violencia.

Ser reconocida como miembro del territorio es en buena medida el inicio del gran trabajo que desarrolla esta maestra. Fue la parte más difícil que tuvo que enfrentar, pero lo hizo con valentía y logró entrar a las familias de Santa Fe de Icotea y posteriormente ganarse el corazón de sus habitantes al rescatar los liderazgos comunitarios, integrarlos y generar la cohesión social necesaria para transformar una debilidad general en una fortaleza comunitaria.

Luz Nellis Camacho, una lideresa por naturaleza, orienta a los pobladores para construir cooperativamente una escuela y, con ella, el nuevo territorio. Actualmente, la vereda Paso el Medio cuenta con más de 41 viviendas, una placita en donde se realizan los encuentros comunitarios, un pozo para la recolección del agua y una bodega donde guardan las herramientas para cultivar y las cosechas, la cual logra conseguir la comunidad con mediación de Luz Nellis.



Imagen 3. Construcción de las nuevas casas febrero de 2008
Fuente: archivo personal Luz Nellis Camacho, 2008.



Imagen 4. Luz Nellis entregando alimentos a la comunidad
Fuente: archivo personal Cassiani Berlinda, 15 noviembre 2016.

La lideresa no lidera sola, promueve mecanismos de participación y convivencia que instauran la paz en el territorio; de esta manera ha pasado de ser una extraña a convertirse en un familiar más que comparte una historia en común. “El maestro rural debe amar y vivir lo que está haciendo, un maestro rural debe conocer, empaparse del estudiante y de la familia, el maestro rural es un familiar más”[149].

Luz Nellis ha sido la antorcha para una comunidad paralizada por el miedo en la conservación de su imaginario colectivo; igualmente, ha ayudado a la población a entender que el territorio es más que un espacio físico, el territorio se construye socialmente.

La mujer campesina entre las violencias, la resiliencia y el desarraigo

Conocer las realidades locales y regionales de la violencia en Colombia, sus vínculos con las dinámicas familiares, sociales, educativas y culturales, debe ser el punto de partida para hacer frente a las crecientes violencias, y en este contexto, en términos de Morín[150], la educación es un actor con un papel protagónico en la unión de las partes que se han visto degradadas a causa del conflicto.

149 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.
150 Edgar Morin, *El paradigma perdido* (Barcelona: Kairos, 1974).

El conflicto que se ha vivido en el país a lo largo de la historia, sin duda afecta en gran medida todos los ámbitos de la vida nacional y, ante todo, a las familias víctimas de este[151].

Al intentar dimensionar las consecuencias que deja el conflicto armado, nos enfrentamos a un panorama desalentador de crisis humanitaria que aumenta las condiciones de pobreza y deja a las familias en un estado de vulnerabilidad que desencadena otros flagelos que complican las condiciones actuales en que estas se encuentran, quitando así de la mente de las familias campesinas los sueños e ilusiones que tanto les ha costado hacer realidad.

> Cuando termino el bachillerato, me voy para San Onofre con papá y mamá. Cuando estaba pequeña yo decía que esa finca no va a ser una finca, va a ser un pueblo, la gente va a seguir construyendo casas, pero no pensaba que la violencia nos iba a golpear. Empezó a llegar a un grupo y después el otro, acusándonos de que éramos auxiliadores del otro grupo y que nos daban 24 horas para salir. Hasta ahí llegó mi infancia[152].

Los Montes de María, región en donde ha pasado Luz Nellis la mayor parte de su vida, es una importante región natural del norte de Colombia. A lo largo de los últimos 60 años ha sido escenario de confrontación de diferentes grupos armados que se han disputado el territorio y, en medio de este enfrentamiento, cientos de hogares han padecido los estragos de esta absurda violencia sin tregua.

Así como en otras regiones de Colombia, la violencia en los Montes de María se ha comportado como una espiral creciente, ha tenido épocas como la actual, donde existe una aparente calma, pero con el temor latente por la presencia de actores armados en el territorio, por lo que las familias viven con la zozobra de que se repitan las épocas de miedo que tanto les ha costado superar.

151 Grupo de Memoria Histórica (GMH). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Bogotá: Imprenta Nacional, 2013). Amer Estrada Castro, "Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia" (Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2020). https://hdl.handle.net/20.500.12442/5040 021

152 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.

Concretamente, San Onofre, municipio que hace parte de los Montes de María, lugar donde quedaba la finca donde vivió su infancia nuestra protagonista, ha sido uno de los territorios con más víctimas de la región, se han contabilizado 58 046 personas[153].

Pero no solo grupos armados han generado violencia en el territorio, la forma de resolución de conflictos entre los habitantes hace que se presenten otras formas de violencias (disputas familiares) que también terminan por victimizar a un importante grupo de la población; las herencias son además, en gran medida, un foco generador de conflictos en una región en donde las normas ancestrales prevalecen sobre las leyes y la mejor forma de apropiarse de las tierras a falta de un heredero directo es provocando miedo.

Un ejemplo de este caso de violencia fue el que padeció Luz Nellis siendo muy pequeña. Su familia estuvo involucrada en hechos que terminaron por desterrar a su madre hacia el vecino país de Venezuela. La disputa por la tierra en este territorio muchas veces es causa de injusticia que lleva a actos de intolerancia ante la falta de un Estado que dirima los conflictos y mucho más en décadas pasadas cuando la ausencia estatal era más notoria.

> (…) el conflicto fue con mi papá, quedó trabajando en el campo con él (tío) y mi tío murió y le dejó dicho que la finca que quedaba en Pita era para su sobrino y mi papá; pero el primo, que estudió derecho y se sentía con más poder, pasó por las tierras y vio que en ellas se cultivaba maíz y yuca, les pagó a unos sinvergüenzas para que quemaran todo ese maíz, para quedarse con las tierras. Mi mamá se fue a Caracas a trabajar para poder pagar la pensión de mis hermanas que estaban estudiando en Pamplona. Un domingo que mi papá estaba en el pueblo, aprovecharon para quemar todo el maíz; cuando él llega al monte y ve lo que hicieron, le da mucha rabia, se reúne con los primos que también tenían el maíz ahí, pues trabajaban colectivamente. Los dos sinvergüenzas van donde mis tíos y les dicen que tenían que irse de ahí, que esa tierra no les pertenecía a ellos, porque el señor Valentín es el dueño. Así que se

153 Registro Único de Víctimas, *Reporte*, Bogotá, corte 31 de agosto de 2022. https://www.unidadvictimas.gov.co/es/reportes

> armaron con escopetas artesanales, se acostaron y se levantaron a medianoche y le prendieron fuego donde estaban los sinvergüenzas y les dispararon[154].

La mujer campesina: entre el amor maternal y la frustración de la familia por no ser varón

Pero, además, la misma familia ejerce violencia de género, pues son familias de tradición machista, donde la presión social por conservar el apellido hace que desde el seno familiar la mujer sea discriminada, mientras que ser hijo varón representa un orgullo para el clan. Esta conducta dentro de las familias campesinas estaría asociada a valores patriarcales que ordenan a los hombres el dominio y control sobre las mujeres.

Pues bien, el 5 de abril de 1965 nació Luz Nellis en San Onofre, Sucre, la cuarta en una familia de siete hermanos. Después de esperar tres partos para tener un varón, el señor Teófilo Camacho Torres no aceptaba que hubiera nacido una niña (Luz Nellis), rechazó lo que la vida le impuso y esperó cuarenta días para ir a verla.

> (…) entonces yo le digo a mi papá que no fui anhelada, yo fui rechazada, pues cuando llegó mi primera hermana, mi papá quería un varón, quería tener un hombre en la familia; pero nació mujer y él la acepto; con el segundo embarazo él pensó que ahora sí vendría el varón, pero nació otra mujer y la aceptó, y con la tercera igual, pero cuando yo nací, mi papá dijo: −yo no la voy a ver, porque estoy seguro de que es mujer, sí−. Así que mi papá me vio después de 40 días, cuando mi mamá fue a la finca conmigo[155].

La mujer campesina, criada en un ambiente de rechazo y pocas oportunidades, busca a toda costa sacar adelante a su familia. Las madres, viendo el sacrificio que tienen que pasar en sus vidas, anhelan un futuro diferente para sus hijas, a quienes dedican todos los esfuerzos para darles educación. “Mi papá vivía en una finca (Nicaragua), mi tío decía que a la mujer no se le daba estudio, pero mi mamá decía

154 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.
155 *Ibíd.*

que sus hijas no van a pasar lo que ella está viviendo, así que, si ellas quieren, van a estudiar"[156].

Además, en ese momento de la historia, ser hijo "legítimo" (hijos del matrimonio) daba el privilegio de heredar los bienes de los padres, mientras que ser "ilegítimo o natural" (se les daba esta denominación a los hijos fuera del matrimonio) lo ponía en una posición de indefensión por la falta del padre.

> Los hijos legítimos tenían derechos de herencia, mi papá no tenía derecho a heredar porque era hijo natural, le tocó trabajar como empleado en la finca de su papá −cuando murió este− porque la finca pasó a manos de la esposa de su padre. Mi papá tenía ocho años y mi tío seis, pero a los quince mi tío se sentía hombrecito y humillaba a mi papá, así que se fue a trabajar donde sí ganaba un salario mejor y a los veinte años se casa con mi mamá[157].

Maltrato escolar, una forma de violencia que Luz Nellis debía soportar

"Mi papá me dijo: si usted estudia, a usted no le pegan"[158]

En la génesis de la escuela aparece el maltrato escolar impartido por maestros como una forma de disciplinar al niño. Esta es una práctica bien extendida a lo largo de la historia, era parte de la pedagogía de maestros de la época, el docente imponía su autoridad a través del castigo, que se consideraba parte importante para el aprendizaje de los estudiantes; en la mayoría de los casos estos eventos eran apoyados por los padres, quienes creían en las premisas de la educación del momento. "En las escuelas, los métodos violentos no se redujeron sólo a los castigos corporales y al empleo de la correa o de la regla, sino a largas penitencias en la que algunas de ellas constituían refinamientos inquisitoriales que denotaban la ferocidad de aquellas costumbres, en las que se consideraban a los niños como malhechores"[159].

156 *Ibíd.*
157 *Ibíd.*
158 *Ibíd.*
159 Yoanka Rodney y Mirta García, "Estudio histórico de la violencia escolar". *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (2014): 46.

> Pasé a segundo grado, me encuentro con la seño Paladina Gómez, peor que la seño Angelina −profesora del año anterior−, esa daba cachetá, recuerdo que una vez, no se me olvida nunca, estábamos hablando de fraccionarios, ella mandaba al tablero, me mandó a escribir 3/8, yo no lo hice, ella me iba a pegar y yo salí corriendo, (…) alguien había comido un guineo de merienda y tirado la cáscara en el piso, cuando la seño me iba a pegar yo salí corriendo, la seño pisó la cascara y se cayó, ese fue el pecado más grande que yo he cometido, todo el mundo me cayó. Yo, como sabía lo que había hecho, agarré mi bolsito, que era una mochila tejida en fique, amarillo azul y rojo, y me fui para la casa[160].

Aunque no fue un camino fácil para Luz Nellis por los obstáculos, termina la primaria en 1980 y continúa sus estudios de secundaria, pero al reprobar el grado décimo y ya con 19 años, decide irse de la casa de sus padres y por sus propios medios busca un trabajo, retoma sus estudios en Cartagena dos años después, a los 21 años, en la escuela nocturna Rafael Núñez de Cartagena de Indias.

Concluye el bachillerato en 1990, diez años después de terminada la primaria, e inicia sus estudios en la Normal Superior con el apoyo económico de su hermana menor. Regresa a la finca de sus padres, y estando en ese lugar, llegan grupos al margen de la ley, uno de los grupos los obligó a salir de la finca por considerarlos auxiliadores del otro grupo, pero el señor Teófilo no salió del campo, sobrevivió a muchas adversidades, hoy en día tiene 88 años de edad; la madre murió en el pueblo hace once años sin poder regresar a la finca, el miedo y el asma le impidieron regresar.

Construcción de escuela para la paz, una propuesta desde la experiencia como víctima

El surgimiento de la escuela rural requiere la intervención desde los mismos contextos, es un cambio del paradigma de atención a las víctimas con la incorporación de nuevas pedagogías que propendan por el desarrollo de territorios colectivos sin dejar de lado las capacidades

160 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.

individuales que se pueden potenciar desde la educación. Desde esta perspectiva, como plantea Estrada, es necesario "Sustentar cada acción institucional bajo la base del discurso de una pedagogía alternativa que desarrolla el sentido de la responsabilidad, sentido por la humanidad y el sentido de propender la edificación de una sociedad en paz"[161].

De acuerdo con estos planteamientos, la pedagogía para la paz implica una transformación en el enfoque educativo tradicional, centrándose en la creación de una sociedad más inclusiva y respetuosa de los derechos humanos. Esto se logra a través de la enseñanza de valores y habilidades sociales, que fomentan la colaboración y la empatía entre los estudiantes. Además, la pedagogía para la paz[162] también se enfoca en la atención a la diversidad cultural y a la eliminación de las barreras que impiden la inclusión de todos los estudiantes en el aula.

En este sentido, cuando aparecen nuevas propuestas educativas surgidas desde las ideas de liderazgos de las propias víctimas, en el caso que nos ocupa, la docente asume el papel de líder, no solo de la escuela, sino del contexto en que labora, e integra otros tipos de liderazgos sociales en la búsqueda del bienestar comunitario de las familias víctimas, uniéndolas para el beneficio de toda una población y teniendo la educación como eje.

En su actividad pedagógica, Luz Nellis se inclina por la enseñanza de la reconstrucción de la memoria histórica y reúne a la población arraigada a raíz de la violencia, lo que se convierte en un medio efectivo para la construcción de la paz en una región apartada. La pedagogía implementada permite la reflexión crítica de sus pobladores e impulsa además a los estudiantes a que reconozcan y reflexionen sobre los eventos traumáticos del pasado con el fin de prevenir su repetición; de este modo los estimula a tomar conciencia para la justicia social y la paz.

161 Amer Estrada, "Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia" (Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2020), 64. https://hdl.handle.net/20.500.12442/5040 021

162 Celina Jesús Trimiño Velázquez, y Luisa Amezquita Aguirre. "Reflexiones desde la universidad sobre una educación en derechos humanos y orientada a la paz". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.° 31 (2018). https://doi.org/10.19053/01227238.8564

Se puede afirmar que las acciones implementadas por la docente constituyen una alternativa pedagógica para la construcción de paz desde la escuela, herramienta esencial para la transformación social en Colombia. La enseñanza de valores, habilidades sociales y la atención a la diversidad cultural en este caso, ayudan a construir una sociedad más justa y pacífica. Con la pedagogía implementada se pueden crear comunidades educativas más inclusivas y respetuosas de los derechos humanos en Colombia.

La escuela rural escenario de paz: contribuciones de una maestra

Luz Nellis Camacho aporta a la construcción de una educación para la paz en el territorio formando niños y jóvenes en un proyecto global de vida, enseñándoles a aprender a convivir, motivando al logro y generando altas expectativas en los estudiantes que los lleve a visionar un futuro mejor.

Educar desde lo humano construye paz, transforma, puesto que es una educación enfocada en formar mejores seres humanos que validen el saber del otro, seres respetuosos con los recursos del territorio, seres dialógicos.

Educar desde la otredad implica aprender a convivir en relación con el otro y consigo mismo. Los factores ambientales como la violencia, el paramilitarismo, las acciones de la guerrilla, las drogas, los conflictos socioemocionales de los estudiantes, hacen que sea relevante implementar una educación desde el ser, por eso el año 2009 comienza con el proyecto pedagógico que busca mejorar la convivencia e incorporar el concepto de paz, que surge de la necesidad de sanar las heridas dejadas por el conflicto armado, y, a través del arte, la literatura, el diálogo colectivo y el trabajo en equipo curar las secuelas del dolor y el miedo en cada una uno de los niños, niñas y jóvenes del centro educativo.

El proyecto de Convivencia y Paz[163] es creado por Luz Nellis para darle solución a los casos de conflicto entre estudiantes; en los descansos, algunos estudiantes creaban pistolas de juguete, con palos u otros elementos del medio para jugar a la guerra, otros en cambio no compartían con nadie, ya que se encontraban atrapados entre la depresión y el miedo. Este proyecto involucra a toda la comunidad, niños, jóvenes, padres de familia y organizaciones no gubernamentales que trabajan de la mano con la maestra para prestar la ayuda psicosocial que se requería en ese momento para abrir el camino a la resiliencia.

Acciones como la organización de un grupo de jóvenes que desarrollaron actividades recreativas y de crecimiento personal, el proyecto de patios productivos, el apoyo psicosocial por medio de organizaciones no gubernamentales que laboran en el territorio, la ayuda solidaria con personal capacitado y empresas del sector productivo, el arte, la danza, la pintura y el teatro, son estrategias pedagógicas y de gestión que constituyen este proyecto de Convivencia y Paz, el cual está estructurado en cuatro fases: i) sensibilización a la comunidad, ii) proyecto de vida, iii) reconstrucción de la identidad y una cultura de paz en los estudiantes, y iv) autogestión de la comunidad en los procesos democráticos, participativos, políticos. Se inicia con la sensibilización de la comunidad en 2009, la consolidación de grupo de jóvenes líderes garantes en la construcción de escenarios de diálogos, convivencia y aprendizaje comunitario.

Se realizan actividades de formación con personal idóneo, teniendo en cuenta los requerimientos o carencias de los estudiantes y buscando promover en los jóvenes de la comunidad valores que les permitan identificarse con sus tradiciones. Por ejemplo, se creó un grupo de jóvenes líderes, que hoy en día son el semillero que impulsa la sana

163 Tiene como objetivo general fomentar en los educandos y la comunidad en general la adquisición de hábitos y costumbres que permitan una convivencia respetuosa, pacífica y democrática con sus semejantes, para construir una sociedad nueva donde la justicia, la paz, la solidaridad, la equidad y demás valores sean la mejor forma de vivir en armonía y libertad. Este proyecto retoma como referente la teoría comunicativa de Habermas (1984) y como normativas y políticas: la Constitución Política de Colombia 1991, la Sentencia T-025 proferida por la Corte Constitucional el 22 de enero de 2004 sobre los mínimos que debe garantizar a la población desplazada, los estándares básicos de competencia ciudadanas; la Ley General de Educación, fundamentos conceptuales y metodológicos acerca de la escuela y el desplazamiento forzado contemplados en documentos de la ONG Corporación Desarrollo Solidario, Movimiento por la Paz, Colectivo de Comunicaciones Universidad Javeriana, Iglesia luterana, Tierra de Hombre, Acción contra el Hambre.

convivencia en la escuela y la comunidad. También se celebran las jornadas de formación artística y de motivación personal, que por lo general las llevan a cabo los niños y jóvenes en horario extracurricular.



Imagen 5. Conversatorio con grupo de jóvenes
Fuente: archivo personal Amer Estrada, 3 de sep. de 2022

Luz Nellis tiene una enorme capacidad de entrega a la comunidad, pues, como ella lo plantea, "el maestro rural no estima el tiempo"[164], antepone sus intereses personales para alcanzar las metas y solventar las necesidades de la comunidad educativa, una comunidad con la que se ha identificado. En palabras de Freire, "está comprometida con su causa"[165], Luz es una mujer dialógica por naturaleza.

Hoy en día este proyecto cuenta con un Semillero de Líderes, en el cual participan egresados, padres de familia y estudiantes. Continúan reuniéndose para abordar problemas e intereses de los jóvenes de la escuela y de la comunidad. Una de las lideresas del grupo es egresada del Centro Educativo Santa Fe de Icotea.

Luz Nellis encuentra en el lenguaje una forma de pronunciar el mundo y hacer catarsis emocional por medio del arte, la pintura y el teatro. Estas fueron las armas para expresar el dolor de la guerra con el lenguaje como remembranza de un pasado colectivo para no olvidar.

164 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.
165 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

Durante estos años se ha logrado desarrollar una obra de teatro que cuenta la historia de la comunidad. El tejido oral se va hilando desde la primera infancia, los niños ingresan a la obra desde el grado preescolar como una forma de conservar la memoria colectiva, de entender el dolor del otro, de revivirlo para transformarlo en perdón.

> Dentro de la perspectiva de la memoria se produce un elemento articulador y dinamizador entre lo subjetivo y lo social, en donde el sujeto transforma la realidad a través de una acción reflexiva que vincula pasado, presente y futuro, advirtiendo que la memoria se sitúa en una temporalidad transversal, codificada a través de narrativas que transitan desde lo individual y lo colectivo[166].



Imagen 6. Pintura en lienzo hecha por estudiantes
Fuente: archivo personal Luz Nellis Camacho

166 Héctor, Betancur Giraldo, José Alexander Monroy, Daniel Olivera-Paniagua, "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano". *Encuentros* 19 n.° 2 (2021): 74-90. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02



Imagen 7. Representación de danza y teatro grupo de jóvenes
Fuente: archivo personal Luz Nellis Camacho, 2017

La oralidad como un elemento dinamizador del legado cultural y simbólico de la comunidad, teje en cada narrativa el saber ancestral, dándole voz al territorio. En esta experiencia, la maestra Luz Nellis ha logrado articular el saber ancestral con las prácticas pedagógicas:

> Empecé una investigación con los estudiantes ¿cómo se alimentaban nuestros padres? ¿Qué plantas utilizaban? Los abuelos y los padres se involucraron en las clases y los niños lograron construir una troja con plantas medicinales y comestibles (…) abuelitas dándole las clases a los niños ¿cómo sembrar el cebollín?[167].

Otra de las estrategias pedagógicas vinculadas al proyecto es la cooperación solidaria mediante el liderazgo comunitario que ejerce Luz Nellis. Ante el abandono del Estado, los líderes sociales visibilizan las carencias para ser subsanadas, las brechas de inequidad que el conflicto ha dejado magnificadas, no contribuyen a la paz.

Vincular a las familias activamente a la escuela en los procesos académicos y proyectos productivos no es más que la búsqueda por

167 Entrevista a Luz Nellis Camacho Berrío, María La Baja, 8 de agosto de 2022.

garantizar mejores condiciones a los niños y las familias. Toda carencia genera violencia y garantizar una educación desde lo humano, con la familia como motor de la escuela, es un acto de paz, que solo se logra si se comprende al territorio y a su gente. Luz Nellis hace lectura del contexto, en ella se basa su acción pedagógica.



Imagen 8. Estrategias "aulas flotantes".

Fuente: archivo personal Luz Nellis Camacho, 2017.



Imagen 9. Vinculación del padre de familia al aula de clases.

Fuente: archivo personal Luz Nellis Camacho, 2017.

La capacidad de aprender del otro y buscar nuevas formas de implementar su práctica pedagógica para enriquecerse como persona y aportar mucho más a su comunidad, lleva a Luz Nellis a solicitar al Ministerio de Educación Nacional (MEN) la vinculación del centro educativo al Programa Todos a Aprender (PTA), liderado por la ministra del momento, la Dra. María Fernanda Campos. El Programa Todos a Aprender tiene como política acompañar a los docentes del sector público de escuelas focalizadas, en ese tiempo la escuela no se encontraba focalizada y fue la acción de Luz Nellis la que permitió la llegada del PTA al establecimiento educativo.

La sensibilidad humana de aprender y compartir los saberes hace que Luz Nellis fortalezca su práctica pedagógica a tal punto que es escogida en el año 2013 por el PTA, entre todas las instituciones de la región Caribe, para representar al departamento de Bolívar con una experiencia en lectoescritura con la estrategia de las aulas flotantes. Luz recibió la aprobación de personalidades como el doctor Julián de Zubiría, el exministro Jaime Niño y el doctor Julio Alandete, gerente del PTA en esa época.

Las “aulas flotantes” son una estrategia pedagógica que consiste en impartir las clases en la casa de los niños que asisten irregularmente al colegio, con el fin de motivarlos a regresar a la escuela. En los contextos rurales de alta vulnerabilidad, las familias tienden a trasladarse por temporadas en busca de trabajo, en otros casos llevan los niños a recoger las cosechas, hecho que ocasiona la ausencia del niño en el aula, de ahí surge esta estrategia. Luz Nellis busca mitigar el impacto de la deserción escolar y dejarles a los padres la reflexión de que la educación también es una necesidad básica.



Imagen 10. “Rincón lector”, Centro Educativo Santa Fe de Icotea.
Fuente: archivo personal Amer Estrada 2022.

Otra experiencia exitosa es el “rincón lector”, espacio cómodo donde el estudiante puede libremente escoger un texto y leerlo en la escuela con el aval de sus maestras o maestros.

La educación de calidad es otra necesidad básica en las comunidades rurales, por eso, cuando esta falta, cada día se agigantan las brechas de inequidad. El reto de preservar la población estudiantil es grande, la deserción escolar por el trabajo infantil es un flagelo por el cual lucha día a día la maestra rural. Sin duda, implementar estrategias que propendan al acceso de los niños y las niñas a la educación en estos contextos vulnerables es tarea de titanes.

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco del concurso abierto a través de la página Colombia Aprende, en el año 2015 postula un maestro. Ese año selecciona la historia de resiliencia y trabajo peda-

gógico de Luz Nellis, quien salva la escuela en medio del conflicto armado, para llevarla a un documental realizado por el cineasta Sergio Cabrera, en este se resalta la lucha del maestro rural en las comunidades vulneradas por el conflicto y la desigualdad social.

La sensibilidad para aprender de los demás hace de Luz Nellis un ser dialógico, capaz de compartir saberes desde una pedagogía del ser y el afecto, que va más allá de los estándares curriculares; una pedagogía que busca el reconocimiento y la libertad como pilares para acceder al conocimiento. Es así como los niños acceden a la lectura y la escritura desde sus propios intereses, en la plena libertad del campo, acompañados por sus padres que, sin conocimiento del código alfabético, les enseñan a leer el mundo.

La maestra rural siembra en el campo la esperanza de un futuro mejor, sacrificando en muchas ocasiones a su familia y poniendo en riesgo su propia integridad física y emocional; entregando todo en busca del bien colectivo, con la firme convicción que siempre la acompaña: "soy campesina".

Luz Nellis es una maestra que quiere vivir tranquila, que ha encontrado en el arte y la pedagogía una forma de *pronunciar el mundo*, según palabras de Freire . Expresar el dolor de un pueblo a través del arte y enseñarlo a perdonar y perdonarse es una forma de construir la paz.

Discusión

Si bien el concepto de ruralidad estuvo asociado por muchos años a tres fenómenos interrelacionados: una baja densidad demográfica, el predominio de la agricultura en la estructura productiva de una localidad o región, y unos rasgos culturales (valores, creencias y conductas) diferentes a los que caracterizan a la población de las grandes ciudades , hoy este concepto conjuga otras dimensiones, es decir, lo físico del territorio, lo sociológico, antropológico, histórico, ecológico, económico, entre otros, que van tejiendo la identidad de su población. En este sentido, la ruralidad no se puede limitar a lo agropecuario, porque en ella están incidiendo otras dinámicas como la globalización,

los vínculos con lo urbano, la complejidad de los problemas y las potencialidades locales, lo que lleva a pensar en “ruralidades”.

Por otra parte, es fundamental reconocer que el territorio no es una entidad estática, todo lo contrario, es una construcción social, flexible y dinámica que contempla, a su vez, las comprensiones de las personas y grupos sobre ese espacio común vivido y apropiado en el que se producen diversas interacciones.

En este sentido, la educación como proceso dinámico y humano demanda una resignificación de las prácticas pedagógicas de modo que reconozcan la complejidad de los escenarios rurales que por lo general están conformados por múltiples identidades, culturas, historias, organizaciones productivas, estados de bienestar, como es el caso de los Montes de María. Lo cual demanda una educación situada, currículos flexibles, pedagogías activas que inciten al aprendizaje permanente, que generen pertinencia, participación y praxis en el territorio para apoyar procesos de desarrollo colectivos. Procesos que deben ir acompañados de gestión y liderazgo del maestro o maestra para fortalecer las identidades, las subjetividades y provocar cambios, en algunos casos incluso de mentalidad . Un modelo y una ruta de trabajo pedagógico desde la que se invite a las comunidades educativas a ser protagonistas en la vida del territorio, a involucrarse con él, a idear conjuntamente visiones, sueños y proyectos.

Ahondando un poco más, la ruralidad y las aulas multigrados guardan una estrecha relación; estas últimas se convierten en una alternativa metodológica y de inclusión en zonas donde hay una baja población estudiantil en edades heterogéneas y una dispersión geográfica como son en muchos casos los escenarios rurales. Implican un proceso de enseñanza concéntrica o circular, centrada en el estudiante, y una pedagogía activa. Además, requiere de maestros integrales, creativos, multifuncionales, que vinculen en el proceso de aprendizaje a otros, como por ejemplo, a padres de familia, estudiantes mayores que ofrecen ocasionalmente bajo su orientación apoyo pedagógico a los más chicos, lo que produce implicaciones pedagógicas de alto impacto en ellos: crece la autoestima y la autonomía del estudiante que colabora, se

siente responsable, ejercita la colaboración *in situ*, reafirma y madura sus conocimientos mediante el desarrollo de estrategias de enseñanza.

En las aulas multigrados no solamente se manejan diferentes grados y edades, sino un conjunto de emociones e intereses expresados por los estudiantes alrededor de un proyecto pedagógico organizado y ejecutado por el docente.

La rutina diaria de un maestro rural en aulas multigrado implica una planeación ajustada a las necesidades del contexto, es decir, requiere seleccionar actividades adecuadas, contenidos temáticos, procesos evaluativos, recursos, estrategias de integración, de organización y distribución de los estudiantes. A medida que desarrolla el proceso educativo, se van haciendo ajustes para garantizar procesos educativos pertinentes y participativos .

No hay que olvidar que la práctica docente en aulas multigrados requiere asumir grandes desafíos, por cuanto en la zona rural existen unos factores asociados que limitan significativamente la labor pedagógica; tal es el caso de la infraestructura en mal estado o inadecuada, deficiencias de los materiales pedagógicos, pésimas vías de acceso, inexistencia de recursos tecnológicos y de conectividad, y en algunos casos los docentes no cuentan con formación pedagógicas para atender esta modalidad de trabajo. Lo que demanda con urgencia atención para garantizar la calidad de los procesos educativos en estas zonas.

También esta experiencia investigativa nos permite reflexionar sobre la resiliencia y resistencia de maestros que con su práctica pedagógica van abriendo camino, ayudando a sembrar sueños en comunidades donde se han vulnerado derechos fundamentales. Cuando revisamos esta concepción, el término está dirigido a una capacidad del ser humano para recuperarse de las situaciones difíciles que tiene en la vida, siguiendo una vida normal a pesar de las adversidades. Uriarte Arciniega la define como la capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas; ahora bien, si miramos esta definición a la luz de lo que ha sido la vida de Luz Nellis Camacho, ella no solo reconoce las situaciones

traumáticas que ha vivido, sino que a través de estas experiencias ha aprendido que es sanador poner al servicio de otras personas y de las comunidades necesitadas estas vivencias para acompañar el proceso de cambio de mentalidades.

Justifica, además, la experiencia de Luz Nellis Camacho, la necesidad de una educación contextualizada para las víctimas en los territorios donde se ha registrado el conflicto armado, por la urgencia que reclaman estas comunidades de la educación para hacer las paces, lo que hace pensar en un docente con la sensibilidad suficiente y las competencias contextuales para atender los requerimientos educativos de las zonas rurales.

Conclusiones

En las comunidades rurales la falta de acceso a los recursos educativos de calidad, a condiciones de vida digna y a oportunidades, es una brecha de inequidad que se agudiza con el conflicto armado por las secuelas psicológicas que este conlleva, lo que genera problemas de convivencia dentro de la escuela. La educación rural en Colombia requiere con urgencia una intervención psicosocial, una educación desde el ser, formar mejores seres humanos, seres comprometidos con su territorio y su destino como seres de paz.

La comunidad Paso El Medio ha entendido a lo largo de estos años de trabajo conjunto que se pueden superar los estragos de la guerra, del conflicto armado, y que la escuela tiene un papel protagónico en el proceso, al desarrollar prácticas pedagógicas que reconocen e involucran los imaginarios colectivos, el legado cultural, sus tradiciones y costumbres, pero también sus necesidades y, con ello, la búsqueda de estrategias acordes al territorio, como la conformación de una Asociación Campesina a la que los líderes comunitarios de la vereda registraron con el nombre “No hay como Dios”. Igualmente, reconocen y valoran la vinculación de los padres en las actividades pedagógicas. Han entendido que el diálogo, el afecto, el respeto, la participación, la apertura al aprendizaje permanente de todos, la convivencia y la solidaridad se constituyen en motores de esos cambios.

En el marco de las acciones que establece el Gobierno de Colombia para lograr la paz, es relevante incursionar en la agenda de negociación sobre la educación rural que ha sido afectada durante décadas por el conflicto armado, garantizar a los líderes sociales, docentes y población civil el derecho a la vida, como lo plantea la Constitución Política de Colombia de 1991, y con ello el derecho a preservar el territorio.

La escuela es inherente al territorio, es uno de los ejes a través de los cuales se fortalecen la cultura, los saberes y la convivencia en las poblaciones que no tienen acceso a otras formas de compartir saberes. En ella converge el saber ancestral con el saber científico, puesto que una urdimbre dialógica del conocimiento es un espacio de equidad. Reconocer y validar la escuela como centro de paz, cultura y diálogo social es el aprendizaje que nos deja la historia de vida de Luz Nellis, que contribuye al macro diálogo nacional para construir la paz total en la cual está empeñado el actual gobierno de Gustavo Petro Urrego.

Incursionar en el territorio rural y consolidar las instituciones educativas como centros del saber, de convivencia y de diálogo nos va a permitir como país ir cerrando las brechas de inequidad psicosocial y económica.

Bibliografía

Acosta Valdeleón, Wilson, Nadia Catalina Ángel Pardo, Tito Pérez Pérez, Adriana Vargas Rojas y Daniel Cárdenas Sánchez. *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial.* Bogotá: Ediciones Unisalle, 2020. https://doi.org/10.19052/978-958-5136-02-1

Betancur Giraldo, Héctor, José Alexander Monroy y Daniel Olivera-Paniagua. "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano". *Encuentros* 19 n.° 2 (2021): 74-90. https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02

Brooks, R. y S. Goldstein. *El poder de la resiliencia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2004.

Cassiani Molina, Berlinda. "El liderazgo directivo y las dinámicas del trabajo cooperativo: una apuesta a la convivencia y el aprendizaje en la

Comunidad Educativa de Santa Fe de Icotea en los años 2007-2013". Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar, 2019. https://repositorio.utb.edu.co/bitstream/handle/20.500.12585/1693/0074568.pdf?sequence=1

Estrada Castro, A. "Pedagogía inclusiva para la paz en poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia". Tesis doctoral, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2020. https://hdl.handle.net/20.500.12442/5040 021

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 2.ª ed. México: Siglo XXI Editores, 2005.

Grupo de Memoria Histórica (GMH). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Jimeno, Ramón. "La maestra que salvó su escuela en medio del conflicto armado. Dirigido por Sergio Cabrera". video de YouTube, marzo del 2022, https://youtu.be/-i9mHtahJ0c

León Herrera Rina De, María Eugenia Navas y Emperatriz Londoño. "La maestra Dorina Hernández, su liderazgo innovador y sus aportes al campo de la etnoeducación", en *Son y Sexteto: símbolo(s) musical(es) de identidad e interculturalidad afrocaribeña*, 9 -30. Cartagena: Mincultura-Icultur-Bolívar Avanza-Editorial Zenú, 2018.

Llambí Insua, Luis y Pérez Correa, Edelmira. Nuevas ruralidades y viejos campesinismos. Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, n.° 59 (2007): 37-61. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11759002

López Niño, L. "Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes". Revista Universidad de La Salle, N° 79 (2019): 91-109.

Montero, Maritza. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria, la tensión entre comunidad y sociedad.* Buenos Aires: Paidós, 2003.

Morín, Edgar. *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós, 1974.

Rodney Rodríguez, Y. y García Leyva, M. "Estudio histórico de la violencia escolar". *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, (2014): 41-49.

Trimiño Velázquez, Celina Jesús y Luisa Amézquita Aguirre. "Reflexiones desde la universidad sobre una educación en derechos humanos y orien-

tada a la paz". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 20, N° 31 (2018). https://doi.org/10.19053/01227238.8564

Soto Arango, Diana. *La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tunja: Fundación FUDESA, 2014.

Soto Arango, Diana. "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana. Historia de vida de la maestra rural boyacense, 1948-1974". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, N° 18 (2012): 211-242. https://doi.org/10.19053/01227238.1621

Uriarte Arciniega, Juan de D. "La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo" *Revista de Psicodidáctica* 10, N°2 (2005): 61-80 https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf

Vargas Manrique, Pedro José. "Una educación desde la otredad". *Revista Científica General José María Córdova*, 14, N° 17 (2016): 200-222.

María del Rosario Suárez Castro: maestra líder de la educación rural (Montes de María, Colombia)[168]

Dilia Elena Mejía Rodríguez[169]
Normal Superior Montes de María, Bolívar, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0000-0003-1704-7529

Liris Múnera Cavadías[170]
Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0000-0001-5152-6537

Diana Elvira Lago[171]
Universidad de Cartagena, Colombia
Grupo de Investigación RUECA
https://orcid.org/0000-0001-8207-7797

Introducción

La Escuela Normal Superior Montes de María está ubicada en San Juan Nepomuceno, departamento de Bolívar, Colombia. Ahí labora desde hace 29 años María del Rosario Suárez Castro, siempre comprometida con las comunidades rurales en el fortalecimiento de la educación y la formación de maestros rurales. Esta maestra de maestros nació el 23 de octubre de 1962 en Barranquilla, Atlántico, y desde muy temprana edad asume el acto de educar como un deber social. Ha liderado el desarrollo curricular de las escuelas rurales y la conformación de comunidades de prácticas. Es licenciada egresada de la Corporación Universitaria de Costa (CUC) del programa de Educación Física, Recreación y Deportes; además es especialista en Pedagogía del Deporte de Menores.

168 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia.
169 Magíster en Educación. Investigadora del Semillero de Investigación RUECA. dmejiar1@unicartagena.edu.co
170 Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora asociada de MINCIENCIAS. Docente Universidad de Cartagena. Directora del Grupo de Investigación RUECA. lmunerac@unicartagena.edu.co
171 Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora emérita vitalicia MINCIENCIAS, Investigadora del grupo RUECA y docente de la Universidad de Cartagena. dianalago20@yahoo.es

Se caracteriza por ser una maestra laboriosa, creativa e innovadora; en la orientación de procesos de formación de normalistas superiores con base en el desarrollo cultural, académico e investigativo para la difusión, promoción y preservación del acervo cultural y el arraigo ancestral en la educación para la paz. Se ha desempeñado como docente tutora en los encuentros pedagógicos de didáctica en ruralidad, didáctica de la artística, gestión y desarrollo institucional en los grados 12 y 13 en el nivel de formación complementaria que ofrecen las escuelas normales; además es coordinadora de Educación Rural y del Núcleo Problémico Artístico Lúdico.

Ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales por su ejercicio docente con las propuestas orientadas al fortalecimiento de la educación en el contexto rural: la formación de maestros para lo rural y el pos-acuerdo; folcloreando la paz; cultumariando. Estas propuestas de formación pedagógica han sido reconocidas por la Universidad de La Salle, el Ministerio de Educación Nacional, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entre otras organizaciones.

En otro orden de ideas, esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, tipo estudio de caso a través de historia de vida (biográfico-narrativo), con el propósito de recuperar los aportes de esta importante y reconocida docente a la educación rural. Se utilizaron como estrategias metodológicas las entrevistas semiestructuradas virtuales y la revisión documental.



Imagen 1. Maestra María Del Rosario Suárez Castro
Fuente: archivo personal María Suárez Castro, 2022

Aproximarnos a las experiencias pedagógicas y a la vida de María del Rosario Suárez Castro es una oportunidad para conocer la forma como los maestros, en medio de la violencia que ha afectado la subregión, han enfrentado las consecuencias de los conflictos presentes en el contexto a través de estrategias producto del saber pedagógico esta docente; pero además, para comprender su contribución a la educación para la paz con el fortalecimiento de la educación rural a través de la formación pertinente de maestros para brindar atención educativa a las poblaciones rural campesina, teniendo en cuenta la identidad cultural, el arte, los saberes ancestrales, las costumbres y tradiciones que caracterizan al hombre y la mujer monteriana.

De esta forma, se recuperan las prácticas de liderazgo pedagógico de maestras que se asumen como personas transformadoras, capaces de emanciparse, cambiarse a sí mismas y generar cambios en la realidad educativa del contexto donde habitan.

El objetivo general de este trabajo se centra en comunicar las características de vida y experiencia docente de María del Rosario, como resultado del proyecto de investigación "Maestras rurales, urbanas, afrodescendiente y africanas". Los objetivos específicos se basan en visibilizar la labor pedagógica, social y cultural en favor del desarrollo educativo rural a través del liderazgo pedagógico de la maestra historiada, precisar su contribución al desarrollo educativo rural por medio de la formación de maestros y maestras educadores rurales en un territorio en pos-acuerdo.

Contexto de la investigación

La subregión Montes de María está ubicada en el norte de Colombia, entre los departamentos de Bolívar y Sucre, caracterizada por la biodiversidad, tierras fértiles para la agricultura y la ganadería. Sin embargo, su ubicación estratégica y la productividad de sus suelos para los diferentes cultivos atrajo a distintos actores del poder. De acuerdo con las investigaciones de Luis Zamora y Alberto Rincón, la violencia en Montes de María a lo largo de su historia ha tenido como eje central la tierra disputada por los grupos alzados en armas: guerrillas, narcotraficantes, paramilitares, lo que ocasionó el despla-

zamiento de comunidades rurales a las cabeceras municipales y los grandes centros urbanos.



Imagen 2. Ubicación geográfica de los Montes de María
Fuente: http://parentesiscali.blogspot.com

Así, el municipio de San Juan Nepomuceno se convirtió entre 1990 y el 2000 en receptor de población desplazada, como lo confirman los estudios realizados de 1958 a 2016 por la Universidad Javeriana sobre las dinámicas del conflicto social y político en Montes de María. Efectivamente, en ellos se establece que, de acuerdo con el Registro Único de Víctimas, (en adelante, RUV), existen en el territorio 30.447 personas desplazadas. A lo anterior, se suman los índices de homicidios en los últimos 30 años, ascienden a 266, de acuerdo con los estudios del Grupo Regional de Memoria Histórica de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Además, según Ávila, Puello y Maza, la educación básica y media en el territorio refleja informalidad y limitada capacidad institucional para poner en marcha políticas públicas que posibiliten el mejoramiento sostenido de la cobertura y calidad en la educación montemariana.

Dentro de este marco, el contexto educativo también se vio afectado con el desplazamiento de miembros de las comunidades educativas, asesinatos y desaparición forzada de padres de familia y docentes, lo cual configuró además, un escenario social con presencia de escolarizadas víctimas del conflicto armado, caracterizado por las prácticas de exclusión, rechazo a las diferencias, discriminación, entre otras formas de violencia. Esta, realidad impulsó a los docentes y directivos de la Normal Superior Montes de María a implementar una serie de acciones

de investigación-acción educativa y pedagógica, desde el rediseño curricular hasta la construcción de secuencias didácticas y estrategias que hicieron posible la educación para la paz en medio del miedo generado por las acciones violentas que azotaban a la comunidad.

Champollion, citando a Bourdieu y Passeron, destaca el impacto del territorio en la educación, en cuanto a la producción de desigualdades escolares; los citados autores, fundados históricamente sobre la reproducción, pusieron claramente de manifiesto que en los años 1960-1970 los contextos sociales ejercían una influencia en la educación.

Sin embargo, las acciones de educación para la paz, "en medio de la violencia", emprendidas por la Normal fueron intervenidas por los actores violentos, quienes causaron la desaparición forzada de dos rectores: Vásquez Suárez Atilio en 1997 y posteriormente de la rectora Álvarez Pura en abril del 2001; además, generaron el desplazamiento forzado de un número significativo de docentes. Pese a los hechos adversos que han marcado la historia de la mencionada institución formadora de maestros, esta adelanta desde el año 2000 un proceso de investigación acción educativa en el territorio con el propósito de rediseñar la propuesta curricular hacia la formación de maestros y maestras rurales con habilidades para educar hacia la paz.

Por ello, se movilizó la participación de los diferentes actores representativos del territorio desde las voces e interacciones con las comunidades urbanas y rurales a través de mesas de trabajo, jornadas pedagógicas, círculos de cultura, observaciones directas, grupos focales, entrevistas, entre otras técnicas de investigación lideradas por la maestra María del Rosario Suárez Castro que posibilitaron el rediseño curricular y la construcción colectiva de un currículo de formación docente transversalizado por cinco grandes ejes problémicos o realidades que el educador de los Montes de María debía intervenir desde su práctica pedagógica: el conflicto escolar, la enseñanza tradicional, la desvaloración del trabajo y la tecnología, la inexistencia de proyectos comunitarios producto de la gestión educativa, la carencia de acuerdos interinstitucionales, la poca valoración de la cultura. De esta forma, se realizó la lectura de contexto para resignificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo de formación docente.

De acuerdo con los planteamientos de Guevara, implica la lectura del contexto histórico-cultural, el análisis de la participación activa de los sujetos frente a la transformación de la realidad, lo cual permite comprender como investigador, los nuevos sentidos de los contextos educativos, políticos, históricos, generadores de investigación, que determinan enfoques y tendencias del objeto de estudio con un compromiso hacia la acción emancipadora[172] desde los contextos educativos.

Se implementa entonces desde el 2002 una propuesta curricular estructurada por núcleos problémicos, es decir, las problemáticas identificadas o ejes problémicos, constituidos por el conjunto de problemas cotidianos, al ser incorporados al currículo se convirtieron en problemas académicos o ejes curriculares denominados: convivencia para la paz, práctica pedagógica investigativa, gestión comunitaria, valoración del trabajo y la tecnología, la gestión comunitaria, la interinstitucionalidad y la valoración de la cultura; lo anterior fundamentado en la propuesta de núcleo temático y problemático como estrategia curricular interdisciplinaria sustentada por López Jiménez como

> (…) el conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto/problema. Garantizando la relación teoría-práctica y la construcción de acciones participativas entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas.

En relación con el rediseño curricular, dicha Escuela Normal Superior ha buscado no solo orientar el desarrollo académico, sino trascender el proceso formativo a través de la integración de la formación, la investigación y las respuestas a las demandas sociales del contexto rural y urbano. Esta propuesta fue validada por el Consejo Nacional de Acreditación a través de las resoluciones 2163 de 4 de noviembre

172 Ana Prieto. Define la acción emancipadora como el desarrollo de capacidades para la práctica de la autonomía desde la problematización de la realidad y la concienciación. Implica el desarrollo de capacidades para participar, establecer relaciones sociales solidarias, justas, incluyentes; además, guiar, liderar, orientar la búsqueda de propósitos y objetivos comunes. Se posibilita la consolidación de redes de intercambio de acciones y saberes colectivos. Ana María Prieto Hernández. "Pedagogía y prácticas emancipatorias: noticias de Paulo Freire". *Innovación Educativa 13 n.° 63 (2013): https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010*

de 2003, la 7017 del 6 de agosto de 2010 y la 000476 del 23 de enero de 2019. Este proceso ha sido liderado por un equipo de docentes y directivos entre los cuales se encuentra María del Rosario Suárez Castro.



Imagen 2. Acreditación de la ENS

Fuente: archivo personal de la maestra María Suárez Castro, 18 Sep., 2018

María del Rosario Suárez Castro: la María de los Montes de María





Imagen 4. Fotografías de padres y hermanos de la maestra María del Rosario Suárez

Fuente: archivo personal maestra María Suárez Castro. 24 agosto de 1983

María del Rosario, como ya lo anotamos, nació en Barranquilla, Atlántico, un 23 de octubre de 1962, hija mayor del hogar conformado por el señor Ezequiel Suárez Bello y la señora Alicia Castro de Suárez. Vivió su infancia y juventud en Barranquilla y en el barrio Hipódromo de Soledad, Atlántico; con 29 años, casada y con un hijo, es nombrada en la Normal

Montes de María como docente de tiempo completo en la asignatura de Educación Física.

Estudió el nivel de educación básica primaria en el Colegio Infantil San José, de las Hermanas de la Anunciación, localizado en Barranquilla, el bachillerato normalista lo cursó en el Politécnico Superior Femenino y se graduó en el Colegio León XIII; la licenciatura y especialización las realizó en la CUC. Antes de llegar a San Juan, fue docente de Educación Física de varias instituciones educativas privadas de Barranquilla y Soledad (Atlántico), y en Algarrobo (Magdalena).

Contrae nupcias el 24 de diciembre de 1988 con su colega Críspulo Pino Zabala; de esa unión nacen dos hijos, Christian de Jesús Pino Suárez, de Barranquilla y Carlos Andrés de Jesús Pino Suárez, de San Juan Nepomuceno. Hoy, ambos jóvenes profesionales son colegas de sus padres, el segundo con un nuevo título en Comunicación Social y Recursos Digitales.

Su vida laboral en San Juan Nepomuceno la ha realizado desde el 8 de febrero de 1993 hasta la fecha, en la Normal Superior Montes de María, donde fue nombrada el 11 de enero de 1994. En sus largos 29 años laborales se desempeñó como maestra en el área de Educación Física entre 1993 y 2000, y desde el año 2000 en adelante se especializó en el área de Educación Rural con el Ministerio de Educación Nacional; por más de 15 años, actualmente se desempeña en las dos áreas. Labor que inició en el período de violencia que afectó la subregión Montes de María.

La maestra María del Rosario lidera, junto con varios colectivos de docentes, trabajos en las áreas pedagógica, deportiva, de investigación e innovación, artística y cultural, todo orientado a la construcción de mundos posibles que generen grandes oportunidades a la niñez y juventud sanjuanera. También sigue trabajando por la educación rural del municipio, labor que se ha convertido en su pasión.



Imagen 5. Liderando el Núcleo Artístico Lúdico
Fuente: archivo personal maestra María Suárez Castro, 17 de agosto, 2018

María del Rosario Suárez Castro: liderando el desarrollo educativo rural en Montes de María, una subregión de Colombia

En mayo del año 2000, en pleno conflicto armado y considerada la subregión Montes de María como zona roja en el ámbito nacional, María del Rosario emprende al lado de la rectora Pura Álvarez de Bustillo y la coordinadora Rossma Morales; un trabajo orientado al desarrollo educativo rural, alternándolo entre cualificaciones e implementación en el ciclo complementario[173] del Proyecto Educativo Rural (PER). Se inició con la realización de talleres de opciones educativas: telesecundaria, aceleración del aprendizaje, escuela nueva, posprimaria y CAFAM; la acompañaban los docentes capacitados en cada metodología, quienes, a su vez, hacían parte del Equipo de Educación Rural Institucional, lo que permitió a la rectora Rossma Morales de Rojas la asignación de funciones como coordinadora de Educación Rural a la maestra María del Rosario.

Una de las primeras actividades que empezó a liderar la coordinación de Educación Rural, a cargo de la maestra María del Rosario Suárez Castro, fue la implementación de diálogos y acercamientos con escuelas rurales mixtas cercanas a la zona urbana de San Juan Nepomuceno, en

173 Ciclo Complementario, denominación establecida por el Decreto 3012 de 1997, correspondiente a los grados 12 y 13 de profundización en docencia inicial impartida en las escuelas normales superiores de Colombia.

medio del miedo y la incertidumbre de la época por las desapariciones forzadas de dos rectores de la Normal Superior Montes de María[174]. Así comienzan las visitas pedagógicas y las observaciones a las escuelas rurales con grupos de estudiantes educadores en las sedes rurales La María y La Estrella. La maestra María del Rosario diseña la primera estructura del laboratorio[175] de prácticas rurales, que privilegiaba la lectura de contexto del lugar para realizar las monografías, seguida de la caracterización de los estudiantes campesinos y la preparación de las clases de Escuela Nueva, acompañada de trabajos de campo y mantenimiento de la sede rural por los maestros rurales.

De esta manera, la coordinadora de Educación Rural, la maestra María del Rosario, logra romper con el miedo y el divorcio que por largos ocho años mantenía la Escuela Normal Superior con la zona rural. Con el paso de los años, la maestra María Suárez Castro y otras docentes de prácticas han conseguido establecer 18 convenios interinstitucionales con escuelas rurales del área de influencia, que hoy se mantienen en cinco municipios del departamento de Bolívar: San Jacinto, El Carmen de Bolívar, El Guamo y en San Juan Nepomuceno, donde los maestros en formación realizan sus prácticas pedagógicas investigativas rurales hasta la fecha.



Imagen 6. Fotografías: liderando el desarrollo educativo rural
Fuente: archivo personal maestra María Suárez Castro, 10 de junio de 2001

174 La desaparición forzada el 27 de julio del año 1997 del rector Atilio José Vásquez Suárez y la desaparición forzada el 7 de abril del año 2001 de la rectora Álvarez Pura; ambos por grupos alzados en armas e ilegales.

175 El laboratorio de prácticas pedagógicas rurales constituye la guía orientadora del maestro en formación y de los educadores tutores con el propósito de vivenciar en la práctica pedagógica los principios de la formación docente: contexto, pedagogía, educabilidad y enseñabilidad.

La maestra María del Rosario continuaba con el proceso de las cualificaciones en la ciudad de Cartagena. Trabajando de la mano con las autoridades educativas de la Dirección de Calidad Educativa de la Secretaría de Educación del departamento de Bolívar y el equipo humano institucional, cada día se empoderaba del proyecto de educación rural. Para el año 2002 llega la invitación del MEN a participar en un curso concurso, que se ganó junto con otras nueve escuelas normales superiores a nivel nacional. En ese equipo participaron la maestra María del Rosario Suárez Castro, la rectora Rossma Morales Fontalvo y varios compañeros docentes y egresados.

De esta forma, la maestra María del Rosario lideró una investigación en todos los municipios que conforman el territorio de los Montes de María, para resignificar el Proyecto Educativo Institucional y la propuesta curricular para la formación maestros. De este trabajo resultaron cinco grandes problemas, que se convirtieron en los ejes curriculares transdisciplinares que dinamizan el currículo de la escuela. La maestra María del Rosario, la rectora Rossma Morales Fontalvo y la doctoranda Dilia Mejía Rodríguez viajan a Bogotá en junio de 2005 para socializar la propuesta de formación docente (producto de la investigación realizada en esa subregión escenario del conflicto) ante las autoridades nacionales representadas por el MEN, lo que permitió la resignificación del PEI desde la hoja de ruta para orientar la formación de educadores rurales.

Algunas actividades lideradas por esta notable maestra se realizaban de manera simultánea; las agendas de trabajo eran intensas para responder con las exigencias del MEN, la Secretaría de Educación del municipio y el trabajo de cada una de las cualificaciones que se estaban llevando a cabo en el nivel nacional y departamental. Dichas actividades empezaron a gestarse desde la coordinación rural con el aval de la rectora y en compañía del equipo de Educación Rural de la institución, porque el municipio no era focalizado por el proyecto de Educación Rural, por ende, sus maestros rurales no participaban en los procesos en el ámbito departamental. No obstante, se determina la cualificación docente por parte de la institución como compromiso social con el municipio y con los de la subregión Montes de María y la zona del canal del Dique, del área de influencia de la institución;

es así como se inician los procesos de capacitación permanente de los maestros rurales a través de foros, seminarios y talleres, con el objeto de prepararlos en el manejo de los modelos educativos flexibles pertinentes a la educación rural.

La maestra María del Rosario, con el apoyo del alcalde de turno[176], logra conformar la Unidad Operativa Municipal, de la cual hizo parte representando a la institución formadora de maestros. Esta organización municipal, presidida por el señor alcalde, apoyó el trabajo de capacitación dentro del municipio y su objetivo fue hacer acompañamiento en terreno y brindar apoyo para que los maestros trabajaran en el rediseño de las propuestas curriculares, la elaboración de sus diarios pedagógicos, la recreación de estrategias pedagógicas del modelo educativo flexible Escuela Nueva y posprimaria rural con la orientación de los docentes de la Normal.

Este tipo de trabajo permitió la creación de los microcentros de cada institución educativa y el del municipio, lo que se convirtió en espacio para la construcción de 12 Proyectos Educativos Rurales y Campesinos. Era interesante observar las reuniones orientadas por la Unidad Operativa Municipal, además, tanto los talleres de cualificación de la Escuela Normal; como los maestros rurales empoderados socializaban sus avances en los dos modelos educativos flexibles y presentaban sus trabajos de diarios pedagógicos. De este trabajo, entre los años 2004 y 2005 en San Juan Nepomuceno, salen producciones de resignificación de las propuestas curriculares, de construcción de proyectos pedagógicos productivos, de estrategias para fortalecer procesos de convivencia sana y pacífica, de construcción de pactos de aula, y de actualización.

Retomando el proceso de contribución de la maestra María del Rosario a la Escuela Normal Superior Montes de María, gracias a su liderazgo pedagógico, motivación constante y espíritu transformador, se dieron las siguientes transformaciones: la reestructuración del plan de estudio de los grados 12 y 13, también llamado ciclo complementario, la

176 El alcalde de San Juan Nepomuceno durante el período 2004-2007 fue el Dr. Jorge Fernando Barrios Guzmán, quien priorizó la educación en el plan de desarrollo municipal. Promovió la educación rural, la implementación de los modelos educativos flexibles y el fortalecimiento de la infraestructura educativa.

incorporación áreas como educación rural, prácticas investigativas rurales, didáctica de la artística y educación física, proyectos pedagógicos productivos; el trabajo de todas las áreas del saber; articuladas con los ejes curriculares transdisciplinares. Lo anterior ha permitido el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes en formación, en la planeación curricular, en el fortalecimiento de los estilos pedagógicos, las relaciones pedagógicas y la evaluación de los aprendizajes en contextos rurales.

María del Rosario y su contribución desde la educación rural en los procesos de acreditación de la Normal Superior Montes de María



Imagen 7. Fotografías: liderando el desarrollo educativo rural
Fuente: archivo personal maestra María Suárez Castro, 19 de sep. de 2018

Hay que resaltar que la maestra María del Rosario ha liderado, además, los procesos de acreditación a partir de 2003. Desde la Educación Rural ha hecho aportes significativos y ha mostrado procesos pedagógicos productivos, de gestión comunitaria, de convivencia sana y pacífica, y de diseños de estrategias didácticas pedagógicas y lúdicas, que han contribuido al desarrollo educativo rural de la subregión Montes de María, del departamento y el país; así lo demuestran los egresados, con excelentes desempeños; en el trabajo de los modelos educativos flexibles, en la transformación no violenta de las diferencias interpersonales en el contexto escolar y la gestión comunitaria.

Después de 2005 llegó a la escuela la invitación para participar en el pilotaje de educación para el ejercicio de los derechos humanos, en el cual se hizo todo un trabajo de contextualización que permitió hacer

el duelo de todos esos hechos con la participación de los padres de familia, estudiantes y docentes víctimas. La maestra María es coautora del diagnóstico realizado en los Montes de María (liderado entre la Normal Superior, la Universidad de Cartagena y el MEN), de la recolección, el análisis y la socialización de la información.

A partir de 2006-2007, la maestra María del Rosario inicia el trabajo de una nueva idea pedagógica que permitiera dinamizar la propuesta curricular del área de Educación Rural en la Escuela Normal. Así nace la propuesta trabajada por más de 17 años, titulada "La formación de maestros para lo rural y el posacuerdo", orientada a la formación de maestros con pertinencia al territorio, más contextualizados para atender a la población rural y campesina.

Esta propuesta para los estudiantes del ciclo complementario plantea la necesidad de desarrollar competencias básicas en los nuevos maestros, a fin de hacer trabajos convenientes en la zona rural, pues anteriormente a los egresados se les dificultaba hacer lectura de contexto, sistematizar la tradición pedagógica de los establecimientos rurales, caracterizar comunidades rurales, rediseñar el PEI, los planes de estudio y propuestas curriculares contextualizadas, no se adelantaban procesos de autoevaluación institucional, Guía 34, no se contaba en los establecimientos educativos rurales con diseño de planes de mejoramiento, la gestión institucional era muy precaria. De esta manera se buscaba cómo eliminar barreras para permitir estrechar las relaciones entre escuela-comunidad y facilitar espacios que garanticen procesos de convivencia y paz.

La propuesta liderada por la maestra María del Rosario ha permitido transformar la práctica pedagógica investigativa rural, dinamizando procesos de contextualización del lugar de las sedes rurales y caracterizaciones de todas las comunidades educativas, rediseñando los proyectos educativos rurales y campesinos, la propuesta curricular, la construcción de proyectos pedagógicos productivos, y adelantando procesos de autoevaluación y planes de mejoramiento. Las evidencias de los anteriores logros reposan en el archivo de Investigación Rural

institucional (CIR)[177], además, en las producciones de instituciones educativas participantes de los procesos de investigación.

Es necesario resaltar que la propuesta tiene varios objetivos, entre ellos, formar un nuevo maestro montemariano, destacado como profesional de la educación que lidera acciones de gestión orientadas a mejorar la calidad de vida, el estilo y sentido de vida de las comunidades rurales, apoyado en la educación para la paz, los proyectos de emprendimiento y la investigación-acción. Además, liderar la participación activa del normalista superior en procesos convivenciales pacíficos que garanticen el buen sobrevivir, el compartir, la vida digna y la interacción permanente en el mundo rural con un papel protagónico como constructor de paz donde es posible generar trabajo desde la escuela y la promoción de la gestión institucional en la implementación de sistemas productivos sostenibles y sustentables.

Así mismo, se busca proyectar el nuevo maestro a la comunidad rural para su comprensión e interpretación, que facilite e inspire la orientación de una nueva educación donde se privilegien estrategias pedagógicas que dinamicen el potencial académico y el talento de los estudiantes campesinos; además, propiciar el desarrollo comunitario desde lo educativo orientando procesos de tejido social que puedan evidenciarse en condiciones de subsistencia dignas del campesinado bolivarense.

La propuesta se fundamenta en los principios pedagógicos de la socióloga rural Edelmira Pérez[178]; se retoma la idea de la sostenibilidad rural, esto es, la conservación y preservación de las riquezas del territorio, además del modelo de sistema de aprendizaje tutorial (SAT[179]), con el propósito de responder al desafío de la calidad educativa en el contexto rural; complementariamente, se promueve el modelo de servicio de educación rural (SER[180]) propuesto por García Sanz[181], orientado a

177 CIR: Centro de Investigación Rural de la Normal Superior Montes de María, constituido por el espacio que posibilita el desarrollo de la ruralidad, contiene archivos documentales, biográficos, audiovisuales, materiales didácticos, entre otros.
178 Directora del Departamento de desarrollo rural y regional. Facultad de estudios ambientales. Investigadora la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.
179 SAT: modelo educativo flexible constituido por un sistema de aprendizaje tutorial propuesto por la Dra. Edelmira Pérez como alternativa a los procesos de educación rural.
180 SER: modelo educativo flexible de Servicio de Educación Rural.
181 Investigador del Departamento de sociología de la Universidad Complutense de Madrid

favorecer el trabajo en equipo como estrategia para asegurar de forma eficaz y significativa los procesos de desarrollo personal y social, que permita identificar las características para definir la ruralidad, lo demográfico, la actividad y lo cultural.

La propuesta además, tiene en cuenta los principios planteados por la doctora María Teresa Buitrago[182] sobre la escuela como lugar de transformación humana en el plano individual, escolar, comunitario, social y cultural; se comprende la escuela rural o urbana que asume el protagonismo en la recuperación de los valores culturales ancestrales, pues la recreación de la cultura permite el encuentro con los otros y la pluridiversidad de manifestaciones propias que caracterizan la sociedad montemariana.

Todo apuntando hacia un perfil de un nuevo maestro pertinente para la atención educativa en contextos rurales, que posea una formación integral, lidere emprendimiento y productividad, que sea competitivo, experto en temas transversales y líder mediador, que maneje las competencias ciudadanas, la afectividad, que sea autogestionador, gran comunicador, constructor de paz investigativo e innovador, creativo, crítico, reflexivo y que sea un ser ético y político.

La propuesta liderada por la maestra María del Rosario tiene líneas de trabajos y tres fases: en la pedagógica, los estudiantes del cuarto semestre diseñan la propuesta curricular de la sede rural donde han hecho sus prácticas pedagógicas investigativas rurales, los estudiantes manejan nueve modelos educativos flexibles, sus metodologías y estrategias pedagógicas. Los estudiantes hacen trabajos de memoria del conflicto armado, escriben un hecho acaecido a su familia y contribuyen con la lectura del contexto local; además, hacen estudios sobre ruralidad, territorio y diseñan instrumentos para conocer la comunidad, lo que les permite fortalecer la monografía de su sede y hacer una interpretación utilizando la lectura de realidades.

En la fase productiva en el tercer semestre, los estudiantes hacen sus prácticas pedagógicas investigativas rurales en una sede rural en convenio con la institución, donde se lideran acciones de gestión insti-

182 Investigadora de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia.

tucional, planean clases atendiendo los diferentes modelos educativos flexibles, desarrollan encuentros pedagógicos, utilizan herramientas pedagógicas, diarios pedagógicos, diarios de campo, formatos de actividad de conjunto, recreos afectivos.

Posteriormente, ejecutan proyectos pedagógicos de aula, trabajan con los estudiantes en la construcción de los diferentes rincones de aprendizaje, adelantan actividades de gobierno estudiantil, proyectos pedagógicos productivos y realizan procesos de autoevaluación y planes de mejoramiento.

Y en la fase investigativa y de innovación, los estudiantes llevan a cabo transformaciones de realidades que permiten la proyección a la comunidad a través de la construcción de proyectos educativos rurales y campesinos, de currículos pertinentes (que se entregan a los rectores de las escuelas rurales en convenio) de cinco municipios de Montes de María y del canal del Dique.

Así, la propuesta liderada por María del Rosario "La formación de maestros para lo rural y el posacuerdo" fue declarada experiencia significativa por el MEN en el año 2015 y elevada a la categoría de experiencia significativa en el año 2018. La Escuela Normal la inscribió ante la Secretaría de Educación departamental, para participar en el Foro Educativo Rural, en el cual fue ganadora y representó a Bolívar en la ciudad de Bogotá el mismo año.

A mediados del año 2016, la Normal Montes de María participa en la convocatoria hecha por la Universidad de La Salle, dirigida por la oficina del Doctorado. La maestra María del Rosario se inscribe con la propuesta "La formación de maestros para lo rural y el posacuerdo" y queda seleccionada dentro de las 10 Escuelas Normales Superiores escogidas del país. Se empieza el proceso de cualificación en el año 2017, en Innovación Social Educativa, lo aprendido por la maestra María del Rosario empieza a implementarse en la Normal Superior y se crea la Primera Comunidad de Prácticas Innovadoras en Educación (COPIE) montemariana, que efectúa el primer trabajo investigativo e innovador, el cual se presenta a mediados del 2018.

El tema escogido fue “La participación activa del normalista superior en procesos democráticos”. La maestra María del Rosario aprovechó este tipo de trabajo y lo articula a la propuesta curricular para fortalecer el componente de investigación en el área de Educación Rural; adicionalmente, crea el Centro de Innovación Rural (CIR) que a la fecha ha orientado cinco trabajos de grado en la línea de investigación ruralidad y paz, desde donde se han solucionado problemas educativos rurales con la vinculación de equipos conformados por miembros de los grupos de investigación y expertos en diferentes temas.

Liderazgo de la maestra María del Rosario en el desarrollo sociocultural y deportivo



Imagen 8. Fotografías: liderando el desarrollo educativo rural
Fuente: archivo personal maestra María Suárez Castro, 13 de abril de 2023

Otro tipo de trabajo que adelanta la profesora María del Rosario Suárez Castro es en la orientación de la didáctica de las áreas de Artística y Educación Física, Recreación y Deportes. La maestra ha logrado el rediseño curricular con base en los ejes transversales convivencia para la paz, recreación de la cultura, interinstitucionalidad, lectura de contexto, práctica pedagógica investigativa. Gracias a lo anterior, la institución cuenta con microcurrículos, planes de área y de aula contextualizados.

La maestra María del Rosario es la autora del proyecto "Cultura física, arte y recreación para la paz", proyecto de tiempo libre de la Normal, que se dinamiza a través de diferentes actividades anuales, como el carnavalito normalista, el festival de la chicha, el dulce y la comida de Semana Santa, festival de juegos tradicionales, participación en los juegos intercolegiados y juegos Supérate, campeonato deportivo y caminatas ecológicas.

Así mismo, la maestra María del Rosario ha logrado desde el año 2021 desarrollar proyectos como Cultumariando, con el apoyo del Ministerio de Cultura y el Programa de Concertación Cultural. Este proyecto fue inscrito en el año 2022 a una convocatoria del MEN y la estrategia jornada única en los municipios con planes de desarrollo territorial (PDET)[183] para ser una iniciativa artística y cultural.

Para el año 2015, la maestra María del Rosario tomó la decisión de inscribir el proyecto "Cultura física, arte y recreación para la paz", ante el Ministerio de Cultura y el Programa de Concertación Cultural. El proyecto fue aprobado y se desarrolla, hasta la fecha, a través de talleres de danza, pintura, fotografía, gastronomía sanjuanera, música vallenata, letanías y décimas. Comenzó en el año 2015 y se viene desarrollando año tras año, en él participan estudiantes, docentes, padres de familia y toda la comunidad. Desde el año 2020 el proyecto recibe el nombre de Cultumariando para la jornada única, Proyecto Cultural de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María. Lo anterior ha posibilitado el desarrollo de las competencias necesarias para aprender a vivir en paz desde la recreación de la cultura; lo cual está en concordancia con los planteamientos de Bolaños[184], en cuanto a que Colombia necesita desarrollar competencias *para la paz*, con el fin de lograr vivir en sociedad; se necesitan personas capaces de ejercer una ciudadanía responsable basada en el respeto por las diferencias y la tolerancia.

183 Los municipios PDET fueron creados por el posacuerdo, orientados a implementar procesos de planificación a 15 años, para estabilizar los municipios con mayores afectaciones por la violencia directa, la inequidad, con economías permeadas por el narcotráfico. 170 municipios focalizados durante el proceso de paz por su fragilidad institucional.

184 Propone la importancia de crear aulas multiculturales que promuevan la educación para la paz en zonas afectadas por el conflicto armado.

Se inscribe la propuesta para trabajarla desde la metáfora que hace apología a las diferentes etapas del cultivo del ñame del campesino montemariano, rescatando todas sus expresiones campesinas; por eso se desarrolla este proyecto a través del equipo dinamizador (que se llama "Recua Pedagógica") y de estrategias como juntanza de saberes, juntanza pedagógica, la esquina caliente, diálogos intergeneracionales, espalitando, entre otras.

El proyecto cultural se dinamiza mediante el proyecto pedagógico de aula por grados en la sede preescolar, y en básica primaria se desarrolla el subproyecto llamado Identimariando, lo que ha permitido transversalizar el folclor, el arte, la música, la danza, el saber popular, desde la pedagogía.

Al inicio del año 2022, el MEN y otras entidades publican una convocatoria para las escuelas que tienen jornada única. La profesora María del Rosario inscribe el proyecto y queda entre las 37 iniciativas artísticas y culturales. Y a nivel nacional ocupa el sexto lugar de los municipios que cuentan con programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET).

Marco teórico

El análisis crítico de la historia de vida de la maestra rural María del Rosario se fundamenta teóricamente en McLaren[185], plantea que el educador está comprometido en la era posmoderna con la comprensión crítica de la relación entre yo y el otro. Los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la diferencia con fundamento en las prácticas culturales, lo cual implica la integración con la realidad sociohistórica y cultural de los diferentes miembros del proceso educativo, para lograr el desarrollo y la consolidación de relaciones implicativas, vinculantes y humanizantes.

McLaren[186] explica que todo proceso de enseñanza es una praxis de solidaridad donde lo individual y lo personal se sitúan siempre en relación con lo colectivo y lo comunitario. En las acciones pedagógicas

185 Realiza un análisis sobre la pedagogía crítica y la cultura depredadora en la posmodernidad.
186 *Ibíd.*, 42.

de la maestra rural María del Rosario Suárez Castro; se observan habilidades para identificar problemas del contexto y articularlos a las prácticas educativas en la orientación del normalista superior pertinente para desempeñarse en contextos rurales y promover desde su actividad pedagógica la valoración y recreación de la cultura.

De esta forma, la maestra rural María del Rosario posibilita con sus prácticas educativas y liderazgo pedagógico la transformación de los espacios académicos en espacios culturales, y aprovecha el contexto como un espacio para lograr el aprendizaje contextualizado *in situ.* Al respecto McLaren[187] propone que nuestros hogares pedagógicos han de convertirse en espacios culturales, donde los estudiantes sean capaces de formar redes de negociaciones intracomunales entrelazadas, espacios orientados a la construcción de relaciones.

Consecuente con lo anterior, la historia de vida de la maestra rural María del Rosario Suárez Castro se ubica dentro de las concepciones de enseñanza planteadas por Freire[188], según las cuales enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción; lo cual implica posibilitar la interacción del estudiante y el maestro con los problemas que se enfrentan en la realidad inmediata, es decir, partir de problemas y preguntas problematizadoras articuladas con las necesidades de formación de los entornos educativos.

Al respecto, Freire[189] señala que el verdadero aprendizaje ocurre cuando los sujetos se van transformando en sujetos reales de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador e igualmente sujeto del proceso; no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias; lo cual sitúa al docente como mediador cultural y al discente como protagonista de sus propias posibilidades de aprendizaje en una relación entre iguales que tiene como finalidad la argumentación, la contraargumentación, el diálogo auténtico, el debate, la lectura crítica de la realidad, la negociación razonada.

187 *Ibíd.*, 43
188 Las teorías del pedagogo Paulo Freire fundamentan el modelo de formación maestros que se implementa en la Normal Superior Montes de María desde año 1996.
189 *Ibíd.*, 13

Complementariamente Freire[190] señala que las condiciones para aprender críticamente implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Como puede observarse en la historia de vida de la maestra rural María del Rosario Suárez Castro, la investigación-acción educativa y pedagógica ha posibilitado la producción de saber pedagógico contextualizado con las características y retos que plantea la educación rural en zonas vulnerables y afectadas por el conflicto, como la subregión Montes de María.

Adicionalmente, Freire[191] dice que se requiere reconocer y aprovechar los conocimientos previos de los discentes, así como posibilitar el diálogo argumentado y contraargumentado de esos saberes, con el propósito de posibilitar la emancipación intelectual de los maestros en formación. Este es precisamente el espacio donde tienen lugar las prácticas pedagógicas de la maestra rural María del Rosario Suárez Castro.

Así mismo, es muy importante resaltar que la maestra rural María del Rosario fundamenta su práctica educativa en los postulados teóricos de Jurado[192], al considerar los espacios para el aprendizaje como construcciones simbólicas que existen según sean nuestras acciones; es decir, un espacio para posibilitar el diálogo auténtico y la vivencia de los principios que caracterizan la democracia, permitiendo la libre expresión, el aprendizaje cooperativo, la consolidación de redes de aprendizaje, la interacción con los contextos comunitarios; de esta forma se abren espacios para pensar por cuenta propia y experimentar la intersubjetividad.

De esta forma, la docencia se asume como una posibilidad de transformación humana y social. Jurado[193] afirma que la docencia es un espacio donde se habita con el otro, se descubre con otros y se posibilita algo nuevo. Para lograr lo nuevo se requiere privilegiar la pregunta como medio de obtener el conflicto cognitivo, de donde surge el pensamiento

190 *Ibíd.*, 13
191 *Ibíd.*, 14
192 Específicamente se apoya en la propuesta de la pedagogía por proyectos desarrollada por este autor. Propuesta sustentada en su obra, *Pedagogía, lenguaje y democracia* (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. 2017)
193 *Ibíd.*, 60

libre y autónomo. Para la práctica pedagógica de la maestra rural María del Rosario, la escuela es un espacio para crecer personal y profesionalmente, es un escenario de oportunidades en medio de la complejidad de los tiempos y de las circunstancias cada vez más cambiantes que caracterizan el territorio de los Montes de María.

La historia de vida de la maestra María del Rosario se fundamenta, además, en los postulados de Giroux[194], al indicar que los maestros son partidarios de conocimientos, de reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con lo que enseña y con la comunidad en general; esta maestra comprende la escuela como un espacio de socialización en interacción con la comunidad, lo que denota una postura sociopolítica.

Por consiguiente, en la historia de vida de la maestra rural María del Rosario se observan acciones dirigidas a tomar conciencia de la realidad orientada a la emancipación social desde la transformación de sí mismo y la transformación del medio social. Al respecto, Giroux[195], señala que es necesario integrar la conciencia crítica, los procesos sociales y las prácticas, de tal modo que los participantes de los procesos educativos se den cuenta de cómo actúan las fuerzas de control social y de cómo es posible sobreponerse a ellas.

Por tanto, se aprecia que la maestra María del Rosario privilegia la movilización social, el trabajo cooperativo, la búsqueda conjunta de soluciones, la actitud crítica frente al currículo establecido, la reflexión y la práctica académica en articulación con la pedagogía, el arte, la cultura y el deporte, en sintonía con los planteamientos de Giroux[196], pues las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican integración con la cultura.

194 La propuesta de H. Giroux fundamenta las prácticas pedagógicas de los docentes de la Normal Superior Montes de María, desde donde se promueve la capacitación constante del maestro con el propósito de fortalecer la capacidad de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica.
195 *Ibíd.*, 15
196 *Idíd.*, 65

Cabe anotar que en la historia de vida de la maestra María del Rosario, la cultura ocupa un lugar preponderante para lograr la formación de maestros rurales, lo cual se fundamenta en Stenhouse[197], quien señala que la cultura es aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad. La cultura para la maestra María del Rosario se constituye en una estrategia didáctica y pedagógica en la formación inicial de maestros mediadores culturales y críticos sociales.

Sin duda, la historia de vida de la maestra rural María del Rosario evidencia su contribución a la educación para la cultura de paz. En su obra se destaca la importancia de incluir en los procesos de formación de educadores rurales en contextos en posacuerdo estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo de formación, lo cual se fundamenta en los aportes teóricos de Schimpf-Herken[198], que destacan que los procesos de aprendizaje son procesos sociales en la convivencia que implican reconocimiento en el diálogo, en la confrontación con uno mismo, puesto que a través de la participación activa con los demás uno se transforma, en el encuentro con los otros para descubrir lo propio.

En este orden de ideas, según lo expuesto por Amézquita y Trimiño[199], se requieren principios escolares donde se privilegien los conocimientos para la paz, a partir de una pedagogía de la responsabilidad, de la esperanza, de la confianza y antidiscriminatoria; que puede observarse que la labor pedagógica desarrollada por la maestra María del Rosario se caracteriza por la promoción de los principios que fundamentan la educación para la paz.

Con relación a las teorías que fundamentan la docencia en contextos rurales con habilidades de educación para la paz, la vida y los aportes de la maestra rural María del Rosario Suárez Castro parten de las

197 Autor que fundamenta el diseño curricular de la propuesta de formación docente en la Normal Superior Montes de María.

198 Socióloga y pedagoga alemana capacitó a todos los docentes de la Normal Superior Montes de María en temas relacionados con la educación para la paz y la resolución de conflictos desde el reconocimiento del otro.

199 Su propuesta teórica contribuyó con el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la Normal Superior Montes de María desde la apropiación de las pedagogías para la paz.

teorías de Schön, citado por Resptrepo[200] en el sentido de que la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones, de inestabilidad, en la que en muchos casos el saber acumulado no funciona…por eso es necesario que el maestro produzca saber y conocimientos a partir de la reflexión de su propia práctica, cuestione sus formas de enseñanza, incorpore cambios, transformaciones, en función de las exigencias del contexto al cual está vinculado. El maestro educador para la paz ha de ser un maestro investigador, capaz de reflexionar tomando en cuenta su propia práctica pedagógica para llegar a la producción de saberes pedagógicos contextualizados.

Metodología

La metodología del presente estudio se inscribe en el enfoque cualitativo y se orienta a recuperar los sentidos y significados que tiene el objeto de estudio para los participantes, a partir del diálogo de saberes entre las voces de los involucrados y los contextos sociales donde la investigación tiene lugar. Igualmente, permite la reconstrucción crítica del objeto de estudio (la vida y aportes educativos de la maestra rural María Suárez Castro), a través de métodos inductivos como el proceso de recolección, selección, deliberación, crítica con las fuentes, la información, la pertinencia de la información recolectada y los métodos deductivos como la interpretación y reinterpretación con sentido y significado para el contexto donde se realiza la investigación y mediados por la hermenéutica crítica. En otras palabras, y de acuerdo con Denzin y Lincoln[201], se trata del estudio de cada uno de los hechos y acciones que han caracterizado la vida de la docente en mención; lo cual posibilita la interlocución con los hallazgos y la confrontación crítica para encontrar las contradicciones y vacíos en el conocimiento.

Según Ruiz Olabuénaga, se trata de recuperar en la experiencia biográfica los cambios, los sentires, las motivaciones, la capacidad de autotransformación, la forma como se superan los obstáculos,

200 Su propuesta teórica denominada *"Investigación-acción pedagógica"* ha permitido comprender la importancia de la producción de saber pedagógico desde la implementación de prácticas investigativas, además el reconocimiento del maestro como sujeto de saber.

201 Los autores proponen técnicas de investigación cualitativa que permiten recuperar los significados que las acciones humanas tienen para las personas. Entre las técnicas más utilizadas se encuentran la observación, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, entre otras.

como se enfrenta la complejidad. Para este caso, de la maestra María del Rosario.

Esta metodología se inscribe en el paradigma fenomenológico, de acuerdo con Taylor y Bogdan, da prelación a la comprensión de los fenómenos sociales desde la vivencia del participante, pues estos autores sostienen que la realidad es socialmente construida.

Por lo anterior, fue necesario recuperar el contexto donde ocurrieron las acciones de las personas que han participado en procesos de construcción y reconstrucción social, tal como en el caso de la maestra rural María del Rosario desde su biografía en los ámbitos personal y profesional. En esta línea, la autora Chárriez Cordero dice que la historia de vida revela las acciones de un individuo como actor humano y participante en la vida social mediante la reconstrucción de los acontecimientos que vivió y la transmisión de su experiencia vital; por ende, necesario incluir elementos relacionados con su procedencia, las características de su familia, datos relacionados con la escolaridad, la familia, el trabajo, los estudios realizados, entre otros aspectos.

Se utilizaron la entrevista y el diálogo de saberes como técnicas de investigación en la reconstrucción de la vida y los aportes pedagógicos de la maestra María del Rosario; se realizaron, además, entrevistas al señor Críspulo Pino Zabala, esposo de la profesora, a sus estudiantes y compañeros de trabajo. Dentro de los instrumentos utilizados se encuentran las grabaciones magnetofónicas, producciones escritas de la docente, visitas domiciliarias a los espacios de desempeño familiar y laboral, análisis de fotografías, lo anterior con el propósito de hacer visible lo invisible en la comprensión de las motivaciones y lazos vinculantes entre las acciones de la docente y los retos y realidades que plantea el contexto montemariano.

Para la elaboración de la historia de vida de María Suárez Castro se tuvo en cuenta el proceso propuesto por Cornejo, Rojas y Mendoza, el cual se describe a continuación:

- Definición y abordaje del tema.

- Contactos, acuerdos, negociaciones y criterios éticos: implica obtener consentimiento informado, llegar a acuerdos con relación a las entrevistas, tiempos disponibles y enfoque.
- Entrevistas orientadas a recuperar los relatos de vida.
- Análisis interpretativo de los relatos, lectura y escritura crítica de las narraciones, hechos y situaciones que caracterizan la vida y obra de la maestra rural María del Rosario.

Es de anotar que para el análisis crítico de los relatos se partió de las consideraciones establecidas por Ruiz Olabuénaga, entre las que se encuentran los marcos de referencia flexibles, la dinámica del lenguaje, la codificación del lenguaje, la interpretación del significado para los entrevistados y la interacción mediada por la empatía entre los participantes de la entrevista. Así mismo, se tuvo en cuenta lo expresado por De la Rosa Moreno: "las Historias de Vida se convierten en un instrumento para crear posibilidades para representarse a sí mismos, reconocer y ofrecer el conocimiento que tienen sobre su propia realidad".

Conclusiones

La investigación sobre la vida y contribuciones de María Suárez Castro a la educación rural y la paz, de acuerdo con lo planteado por Fernández, evidencia la utilidad de la técnica de la historia de vida para comprender las dinámicas de intervención de personas que asumen el liderazgo educativo. La historia de la maestra María del Rosario permite recuperar los avances de la ruralidad en materia educativa en la subregión Montes de María en medio del conflicto entre los años 1993 y el 2010, mostrando los retos y las oportunidades vivenciados en la Normal Superior Montes de María en medio de la lucha por el poder y el control territorial de los actores violentos.

Por ello, María Suárez Castro se caracteriza por sus capacidades de liderazgo, autogestión y transformación de la realidad en contextos adversos, promueve aprendizajes en sus estudiantes, enseña con el ejemplo y logra generar cambios trascendentales en las dinámicas escolares. Se comprueba que sus prácticas educativas son coherentes con el rol del docente establecido en el enfoque pedagógico sociohu-

manístico cultural. Al respecto, es oportuno citar a Soto Arango[202], quien señala que la formación de maestros debe privilegiar la gestión, la ética, la lectura crítica de la realidad, la autonomía profesional, con pertinencia y arraigo social, teniendo en cuenta el multiculturalismo de Colombia y toda Latinoamérica.

La maestra María del Rosario enseña y moviliza la escuela con una visión de cambio y transformación social desde la vida misma; asume el proceso educativo a través de la interacción con el territorio y las demandas más sentidas de la comunidad rural, logrando con ello la contextualización del conocimiento, la formación que trasciende y perdura a lo largo de la vida.

Los aportes de la maestra María del Rosario posibilitan el estudio de los procesos de formación docente en contextos vulnerables, afectados principalmente por el conflicto armado, la marginalidad y la exclusión social. Este tipo de maestras movilizan el cambio y la transformación social mediante liderazgo pedagógico, educativo, social, cultural y deportivo.

Las posibilidades que se suscitan gracias al sentido de pertenencia de la maestra María del Rosario con la educación rural desde lo pedagógico, social y cultural, representan diversas oportunidades de formación que incluyen la sensibilización por la tierra, la naturaleza, el campesino, la familia campesina y las sonoridades que representan sus alegrías, sus gritos de auxilio, sus intereses y sus temores, haciendo visible sus imaginarios, sus saberes de experiencia y saberes ancestrales, de tal manera que se valore en las dinámicas institucionales esa inteligencia rural que mueva la vida del campo.

En este sentido, la maestra María del Rosario reivindica la escuela como territorio donde cobra sentido la formación del hombre y la mujer de la ruralidad, a través de la creación de ambientes pedagógicos de aprendizaje que implican el entendimiento y la internalización de los símbolos y signos de la cultura y el grupo social a los que se pertenece, haciendo de las relaciones pedagógicas en el aula y con el contexto

202 Ha realizado investigaciones sobre la formación docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de historias de vida de maestras que han contribuido con el desarrollo educativo en contextos rules y urbanos.

un auténtico vínculo que permite sentir y pensar lo rural mediante las manifestaciones artísticas, las composiciones poéticas y literarias, de tal manera que se propicia un verdadero encuentro con el otro.

Bibliografía

Amézquita Aguirre, Luisa y Celina Trimiño Velásquez. "Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad". Revista Historia de la Educación Latinoamericana 22 n.° 35 (2020): 65-86. https://doi.org/10.19053/01227238.11918

Ávila, Amaranto Daniels Puello y Francisco Maza. *Montes de María, Políticas Públicas, educación y desarrollo.* Cartagena de Indias: Editorial Universitaria. Universidad de Cartagena, 2017.

Bolaños, José. "Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 n.° 31 (2018). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382018000200083#fn2

Buitrago-Echeverri, María Teresa «Transformaciones de instituciones dedicadas a la atención de las personas con discapacidad en Colombia 1970-2010». *Revista de la Facultad de Medicina* n.° 63 (2015): 125-34. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49332.

Champollion, Pierre. "El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 n.° 2 (2011): 53-69.

Chárriez Cordero, Mayra. "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa". *Revista Girot* 5 n.° 1 (2012): 50-67.

Cornejo, M., R.C. Rojas y F. Mendoza. "La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico". *Psykhe* 17 n.° 1 (2008): 29-39.

De la Rosa Moreno, R. "Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino". En *I Congreso Participación de las personas con diversidad en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia. Mesa 6: La formación de los docentes y el Currículum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia*, 102-118, Málaga, 2010.

Denzin Norman e Yvanna Lincoln. *Las estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa, 2012.

Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos* 28, n.° 111 (2006): 20.

Fernández Hormiga, Gresia. "Diana Elvira Soto Arango. La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX. (Tunja: Fundación FUDESA, HISULA, SHELA). 2014. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.° 29 (2017): 331-333. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86954033022

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía.* Sao Paulo: Paz e Terra, 2004.

García Sanz, Benjamín. «Agricultura y desarrollo rural; referencia especial al asociacionisno agrario». *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, n.° 92 (2007) 178-98. https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/REVE0707230178A

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós, 1990.

Guevara, P. "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por los nuevos sentidos?" *Revista Folios. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia* n.° 44 (2016): 165-179.

Jurado, Fabio. *Pedagogía, lenguaje y democracia*. Bogotá: Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017.

López Jiménez, Nelson. *La de-construcción curricular.* Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelona: Paidós, 1997.

Pérez Correa, Edelmira. 2012. «América Latina: Nueva Ruralidad y exclusión Social». *Polígonos. Revista de Geografía*, n.º 15 :171-99. https://doi.org/10.18002/pol.v0i15.475.

Prieto Hernández, Ana María. "Pedagogía y prácticas emancipatorias: noticias de Paulo Freire". *Innovación Educativa* 13 n.° 63 (2013): 155-160. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300010&lng=es&tlng=es

Restrepo, B. "La investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa". *Revista de la Universidad de la Salle*, n.° 42 (2006): 92-101.

Ruiz Olabuénaga, J. I. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2012.

Schimpf-Herken, Ilse. *Descubriéndonos en el otro. Estrategias para incorporar los problemas sociales de la comunidad en el currículo escolar.* Santiago de Chile: LOM Ediciones, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional DSE, 2002.

Soto Arango, Diana E. "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19 n.° 29 (2017): 35-66.

Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Ediciones Morata, 1998.

Taylor, Stephen John y Robert Bogdan. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados". En *Metodologías y técnicas de la investigación: revisión y aplicación de diversos*, editado por Stephen John Taylor y Robert Bogdan, 1-29. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.

Zamora, Luis, Marco Vargas y Alberto Rincón. *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia.* Bogotá: CINEP, 2012.

Las dos bestias ensilladas: en el camino de las prácticas pedagógicas de maestras rurales en Norte de Santander[203]

José Pascual Mora García[204]
Universidad de Cundinamarca, Colombia
Grupo de Investigación Hisula
https://orcid.org/0000-0002-5345-6808

Emilce Beatriz Sánchez Castellón[205]
Universidad de La Guajira, Colombia
Grupo de Investigación Aa'in
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806

Diana Carolina Pulido Huertas[206]
Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia
Grupo de Investigación Hisula
https://orcid.org/0000-0002-2797-2446

203 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia. Así mismo, se destaca que, en la Universidad de La Guajira, Colombia se desarrolla el Proyecto de Investigación "*Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad". -Historias de vida- en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023*", el cual por su pertinencia con esta investigación entra a cohesionar los tres grupos a los cuales pertenecen los autores de este capítulo.

204 Posdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas, Venezuela. Doctor en Innovación y Sistema Educativo en la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España. Filósofo de la Universidad Central de Venezuela. Investigador del Doctorado de la Universidad de Cundinamarca. Investigador asociado escalafonado nivel I del Minciencias. Par evaluador reconocido por Colciencias. Investigador con un índice h = 16 del Google Académico. Grupo de Investigación Hisula-UPTC/Univ. de Cundinamarca, acreditado entre los pioneros del Doctorado de Rudecolombia desde 1998. Profesor titular emérito de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela. pascualmoraster@gmail.com

205 Doctoranda en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad de Cartagena, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, Magíster Ciencias de la educación Superior, mención docencia universitaria, Universidad de Matanzas, Cuba. Especialista en: Gestión gerencial, Evaluación escolar, Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Docente T.C. Universidad de La Guajira. Editora y directora general de la revista Entretextos. Grupo de investigación. Aa'in. Principio motor de vida. Coordinadora del Semillero de Investigación Historias de vida de maestras. esanchez@uniguajira.edu.co

206 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magíster en Educación modalidad investigación, UPTC. Docente catedrática, UPTC. Investigadora, Grupo de Investigación Historia y Prospectiva, Universidad Latinoamericana (HISULA), coordinadora semillero de investigación Educación y practica pedagógica: Una mirada desde la Ruralidad (EPPIR). dianacarolina.pulido@uptc.edu.co

Introducción

En el presente estudio nos proponemos denunciar la imposición de una lógica colonialista, que se ejerce en las prácticas pedagógicas de las maestra/os rurales afectadas por el conflicto armado y de frontera en la región de Norte de Santander, Colombia. Epistemológicamente, nos fundamentamos en la analítica del poder foucaultiana para explicar los sistemas de dominación que impactan a través de una biopolítica del *Apartheid* Educativo, que se traduce en diversas maneras de expresión del racismo por otros medios. Esas tecnologías del biopoder son ejercidas a través de formas indirectas de asesinato, entre las que se encuentran la aniquilación velada del opositor político, la exclusión, mediante la violencia estructural, las diversas maneras de discriminación de las poblaciones afrodescendientes y ancestrales, además de la anulación de la mujer, entre otras.

El escenario de esta investigación es el "Seminario Campo Conceptual de la Educación, la Pedagogía y la Práctica Pedagógica en Norte de Santander", que forma parte de la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cundinamarca, en la cual nos propusimos analizar las implicaciones de cierto *Apartheid* Educativo[207] que afecta a las maestras/os.

Repedagogización social y la relación saber-poder

Desde la perspectiva foucaultiana, buscamos fortalecer la categoría de repedagogización social para identificar los intersticios donde se ocultan las patologías que afectan los sistemas de discursividad, utilizados por los dispositivos políticos para diseñar la biopolítica que programa la eliminación sistemática y selectiva. En este contexto, la biopolítica, en relación directa con el biopoder, se conecta con un conjunto de estrategias destinadas a hacer que la vida sea administrable por las entidades estatales o paraestatales.

207 M. García Villegas y L. Quiroz López, *El derecho al Estado. Los efectos legales del apartheid institucional en Colombia* (Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad −de Justicia−, 2013), 25.

La biopolítica es otro tipo de política y de gestión que tiene su propio biopoder. El *Apartheid* Educativo, en un sentido más amplio, devino en un *apartheid* de los líderes/lideresas sociales, en el que los maestros y maestras están en el medio de ese proceso y sufren el impacto psicológico y la violencia simbólica y, a veces, directa, en sus espacios escolares. En este punto nos referimos al discurso de Foucault[208], que plantea como una condición para la resistencia y la sujeción de sus efectos hegemónicos, porque el *Apartheid* Educativo es una expresión del racismo por otros medios.

Es desde este escenario que, planteamos una repedagogización social como un llamado a la vigilancia de la educación, para la construcción de una subjetividad, que no sea simplemente el efecto de unas técnicas de sujeción, sino de tomar conciencia de que el tema de la paz pasa por la construcción de subjetividades decoloniales, y por una ecociudadanía crítica[209], que empodere una ética socioambiental para que surjan nuevas estrategias para transfigurar praxísticamente, la práctica pedagógica de las maestras/os rurales. Una praxis que pueda generar una racionalidad emergente voluntaria, colectiva y transformadora de las estructuras de dominación colonial, tanto de los saberes hegemónicos como de la imposición de la relación subalternante del ser en las comunidades rurales.

Precisamente, retomamos de Gadamer su concepto de ética de responsabilidad social como *Eumeneis Elenchoi*[210], esa máxima actitud que lleva al diálogo para decir que, si es necesario renunciar a sus razones en aras del diálogo hermenéutico crítico, deberá hacerlo[211]. El compromiso de la paz no es un criterio que busca razones con condiciones unilaterales, sino un diálogo para alcanzar un fin superior, la paz. Ese primer paso es el inicio de la reparación, porque implica ver en el otro un camino para la justicia, que nos lleve a la no repetición; sin embargo, se debe tener claro que el hecho de que "la comprensión del

208 Michel Foucault. *Microfísica del poder* (Madrid: La Piqueta, 1993).
209 Dolores Limón. Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible (Barcelona: Octaedro, 2019).
210 José Pascual Mora García. "La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia". *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, n.º 22 (2019): 42-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550019
211 Hans-Georg Gadamer. *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996).

otro o de lo otro no pueda ser controlada ni verificada metódicamente no significa que sea resultado de la arbitrariedad. Por el contrario, en el comprender se presenta una continua mediación (Vermittlung) entre lo propio y lo ajeno, en la que se conoce algo y se manifiesta una verdad. El asunto que sale al encuentro en la comprensión supera la particularidad individual, manteniendo unidos a los interlocutores entre sí, alrededor del asunto comprendido por ellos"[212].

En la actualidad, se viven tiempos de gran responsabilidad social en los que tenemos que repensar los cambios que introducen las propuestas que emergen del Informe Final de la Comisión de la Verdad, sobre todo en lo que atañe a las poblaciones que históricamente han sido excluidas, como las diversas, las afrodescendientes y ancestrales; por eso, se requiere de una propuesta que le apueste a las pedagogías alternativas[213], en la que el maestro/a se comprometa también con la actitud descolonial[214] de la comprensión de la paz en Colombia. Para Hernández *et al*., el docente asume

> una actitud positiva, teniendo en cuenta que el conflicto está presente en todo contexto donde exista vida, que ellos se deben asumir como una manera cotidiana en que los seres humanos se relacionan entre sí, siendo que los procesos por lograr lo que el individuo considera valioso para sí, es constitutiva de autonomía, autorrespeto y autoestima[215].

Esta primera actitud, fraguada por la resignificación de la práctica pedagógica, estimula la capacidad de tolerancia, en un mundo en donde el conflicto es una práctica cotidiana de la convivencia. Una segunda actitud trata de enseñar a deslindar entre "agresividad, conflicto y

212 Andrés F. Contreras. "El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer". *Eidos* n.° 28 (2018): 128-156. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572018000100128&lng=en&nrm=iso

213 José Pascual Mora García, "Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo". *Revista Historia de la Educación Colombiana* 22 n.° 22 (2019): 39-66. https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51

214 Santiago Castro Gómez y Daniel Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007).

215 Isabel Hernández Arteaga, José Alberto Luna Hernández y Martha Cecilia Cadena Chala, "Cultura de paz: una Construcción educativa aporte teórico". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.° 28 (2017): 149-172.

violencia", para indagar las causas que los originan. Y la tercera es la labor transformadora, aquella a la que aludimos al hablar de praxis pedagógica, que implica la búsqueda del bienestar y, por tanto, no pretende asumir una actitud de enfrentamiento social, sino de lucha consciente, racional, voluntaria y transformadora de las desigualdades.

En esta oportunidad, la propuesta se dirige a la repedagogización social como crítica de la dominación y estrategia de resistencia. Se inquiere decantar el desarrollo de subjetividades emancipadoras, que no necesariamente están sujetas al criterio de progreso de la Modernidad ilustrada, para acoger las prácticas narrativas y discursivas que permitan empoderar una repedagogización social, en donde el concepto de saber pedagógico no solamente se nutre de las visiones foucaultianas, sino que se conecte con las siguientes categorías emergentes: 1.) El Nuevo Constitucionalismo Latinoamericano, que reivindica el giro biocéntrico y empodera a la naturaleza como sujeto de derechos, así como a los animales sujetos de derecho como no humanos y 2.) Retoma el Sumak Kawsay ancestral que fortalece una convivencia mediada por los valores de la equidad, el garantismo social, la redistribución de la tierra, la reciprocidad en el intercambio social (la minga), la libertad con responsabilidad, la democracia ecológica y la participación de la mujer en igualdad y paridad en el poder.

El tema de la cosificación del ser humano que lo determina el nuevo control de los cuerpos, también pasa por evidenciar que hay una necropolítica[216] que afecta en forma de *apartheid* educativo y que tiene su correlato en los líderes sociales.

La nueva data que se construyó como resultado del control de los cuerpos (cartografía social de los cuerpos) debe ser resignificada más allá de los mecanismos que pudieran ser revertidos para otras prácticas de control de los cuerpos. Lo cual ha sido advertido desde importantes centros de investigación en Colombia, como el grupo liderado por Bernd Marquardt[217], quien declara que algunos países parecen dirigirse a una 'nazificación' del Estado. La codificación de la población ha

216 Achile Mbembe. *Necropolítica* (Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011).
217 Bendt Marquardt. *Corona democracia o Corona dictadura, reflexiones sobre el mundo confinado de 2020* (Bogotá: Universidad Nacional, 2020).

servido para poder controlarla frente a la pandemia y también para cercenar la democracia.

Esta visión ha permitido al Estado controlar a la población de cara a las movilizaciones sociales, vulnerando los valores democráticos, como el derecho a manifestar; circunstancia que generó reacciones como las llamadas "Primera Fila", como formas de resistencia hegemónica del poder nacional. En el lenguaje coloquial, se trata de generar conciencia a la hora de ejecutar el control, para no terminar de "echar el agua de la bañera con el niño adentro".

En el caso de otros países, el control social llegó a mancillar la dignidad humana, al etiquetar a sus conciudadanos como 'bioterroristas'[218] para justificar las políticas de Estado; como en el caso venezolano, desde donde un ministro de la Defensa -Padrino López-, hasta un sacerdote calificaron "de bioterroristas a los migrantes de esa nación que ingresan a Colombia a través de las trochas"[219]. Lamentablemente, son ejercicios en los cuales se pueden evidenciar manifestaciones de *Apartheid* social, no por razones racistas directamente, sino como prácticas de segregación social por asuntos políticos. Muchos de los 'trocheros' eran migrantes que retornaban a su país por el desplazamiento irregular de disidentes a raíz de las políticas de Estado, lo cual ocasionó un desplazamiento notorio sur-sur.

La nueva hegemonía ejercida sobre los cuerpos, con la excusa de la pandemia, ha logrado legitimar la represión en las democracias de "baja intensidad", en las que "la paradoja de la extensión de éstas había traído consigo una enorme degradación de sus prácticas"[220].

Paralelamente, dentro de este contexto es significativo perfilar la categoría de la pedagogía apofática[221], como una pedagogía antisistema

218 Las declaraciones del sacerdote Numa Molina sobre los 'trocheros' que generaron rechazo en las redes, *El Nacional*, 17 de julio del 2020. https://www.elnacional.com/venezuela/las-declaraciones-de-numa-molina-sobre-los-trocheros-que-generaron-rechazo-en-las-redes/

219 *Ibíd.*

220 Boaventura de Sousa Santos. "Concepciones hegemónicas y contrahegemónicas de la democracia", en *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas.* Volumen II, compilado por A. Aguiló et al. (Buenos Aires: CLACSO, 2018), 519.

221 José Pascual Mora García, "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del posacuerdo" (Tesis de posdoctorado Cade UPTC, Tunja, 2020).

que permita una repedagogización social frente a los nuevos procesos hegemónicos que nos dejó la pandemia provocada por el COVID-19.

Por consiguiente, si retomamos la tesis de la Escuela de los Annales francesa, según la cual "la mentalidad es lo último que cambia"[222], hay que revisar los andamios mentales que se cobijan en las tesis hegemónicas, como es el caso de la Alianza para el Progreso[223] y la Seguridad Nacional, donde el mismo modelo educativo llamado Plan Atcon diseñó otro para el pensamiento instrumental y la inducción silenciosa a la no protesta a través de la imposición de los valores del neoliberalismo.

Lo anterior impuso 1.) una universidad fundada en la competencia, la productividad sin retorno social, la disciplina plana sin criterios ni epistemologías críticas, y la sumisión al llamado "sueño americano." Estas premisas han quedado en la mesa de los hallazgos de la Comisión de la Verdad, 2022; 2.) se generó una administración del currículum influenciada por los modelos de Rath Tyler y de las tecnologías educativas, que impactaron el sistema escolar desde las políticas de Estado. La universidad vivió la etapa de su Renovación, sufriiendo la represión sistemática del modelo coercitivo estatal. Fueron tiempos en los que la emergencia de las ideas de Orlando Fals Borda y Camilo Torres Restrepo tuvieron un rol fundamental en el desarrollo de la sociología desde la Universidad Nacional; 3.) el trabajo sobre la historia del currículum en Colombia de Magnolia Aristizábal, Nubia Agudelo, Diana Elvira Lago y María Eugenia Navas[224] permite recordar este proceso de 'implantación' del currículum desde la perspectiva del modelo tecnocrático. Fue de esta manera, como ingresaron las categorías instrumentalistas del llamado Currículo por Objetivos desde el Diseño Instruccional; que limita la actividad del docente como gestor de cambio, y lo conduce a ser reproductor de contenidos. En esta dirección están los modelos de Benjamín Bloom[225] con la taxonomía

222 Jacques Le Goff. "La mentalidad una historia ambigua", en *Hacer la historia* (Barcelona: Editorial Laia, 1980), 95.

223 Froilán Ramos Rodríguez, "Ejército, desarrollo y Alianza para el Progreso en Chile (1961-1970)", *Historia Caribe* 15 n.° 36 (2020).

224 Aristizábal, Magnolia et al. "Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010)", en *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*. Argentina: Miño y Dávila, 2014.

225 B. Bloom, Englehart, M. Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives:*

de los objetivos que todavía se imponen en las universidades y centros escolares como instrumentos de control; y el de Robert Mager[226], que ofrece las pautas en la redacción de objetivos de ejecución; por su parte, Hilda Taba[227], ideóloga del diseño del currículo, que el Ministerio de Educación Nacional -MEM- retomó y ejerció como modelo de Estado educador para la estructuración del currículo en Colombia.

De otra parte, nos hemos acostumbrado a aceptar pasivamente ese proceso de eliminación de los líderes/lideresas sociales en nombre de la Seguridad Nacional, la subcultura silenciosa nos adiestra para ver novelas y luego pasar la página. Y se requiere una toma de conciencia que aplique la ecociudadanía, que haga racionalidad de una repedagogización social de ese fenómeno en el marco del diálogo hermenéutico mediado por la *Eumeneis Elenchoi*[228], que, en la voz de Pascual Mora, es la pedagogía de la paz.

La crisis de la democracia devino en una nazificación del Estado[229], justificada por la pandemia, COVID-19, en un proceso en el que el remedio fue peor que la enfermedad. Lo cual es interpretado como la emergencia de las denominadas democracias 'blandas' o, como diría Boaventura de Sousa Santos: "democracias de baja intensidad"[230], en donde el sujeto queda alienado de su condición de soberano. La soberanía popular, principio supremo de la democracia, quedó en entredicho, se invocó la supremacía de la "mano fuerte" antes que el diálogo socrático a la hora de la movilidad, e incluso a la hora de deslindar entre la sobrevivencia y el Estado.

The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. (New York: David McKay Co Inc, 1956).

226 Robert Mager, *Preparando objetivos instruccionales* (Palo Alto, California: Editorial Fearon, 1962).

227 Hilda Taba. *Curriculum Development: Theory and Practice* (Australia: Harcourt Publishers Group, 1962).

228 José Pascual Mora García (2019). La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, no 22, p. 42-55.

229 Marquardt, Bendt. "Los peligros del virus de la nazificación anticonstitucional". Facebook, 20 de marzo del 2020. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1119165598424969&id=247336748941196

230 Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).* (Buenos Aires: CLACSO, 2006). http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20III.pdf

Ya había predicho de Sousa que la democracia encubre cinco tipos de fascismo, y una de esas manifestaciones es el etnocidio, las muertes selectivas, encubiertas en una supuesta

> nacionalización de la identidad cultural (que) se asentó sobre el etnocidio y el epistemicidio: todos aquellos conocimientos, universos simbólicos, tradiciones y memorias colectivas que diferían de los escogidos para ser incluidos y erigirse en nacionales fueron suprimidos, marginados o desnaturalizados, y con ellos los grupos sociales que los encarnaban[231].

Frente a este proceso se requiere asumir una actitud decolonial, para generar una conciencia fundante, emancipatoria, que supere las zonas de confort y los esquemas que domestican el pensamiento. Hay que trascender la infravaloración del ser que ha sido inducida para sentir vergüenza de la condición social o étnica, y adoctrinada por los sistemas de representación social, al mismo tiempo, superar la yuxtaposición cultural[232], en la que vivimos entre dos procesos; de un lado, ser reproductores de la posición hegemónica de la cultura eurocéntrica y "USA-céntrica", y, de otro lado, el adoctrinamiento que descalifica las culturas regionales y la exclusión de los saberes populares y ancestrales.

En ese sentido, se nota claramente la estrecha relación que existe en las distintas territorialidades de Colombia, por ejemplo, en La Guajira, la diversidad cultural y lingüística es un indicador de riqueza humana, que abre las puertas para el reconocimiento del otro, de su otredad y de su mismidad. El Sistema educativo, será el primer eslabón que facilite el acercamiento entre culturas para que los saberes entren a formar parte de los currículos, planes de estudio y proyectos pedagógicos, se trata de fomentar diálogos epistémicos para que la interculturalidad deje de ser simplemente una ilusión o una frase de cajón y se convierta en un proyecto de vida. Estudiantes y maestros apoyan en la construcción de los Planes de vida de sus comunidades y de esa manera la escuela en general (centros educativos y universidades) entra en contacto con

231 Boaventura de Sousa Santos, *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. (Buenos Aires: CLACSO Libros, 2006).

232 Augusto Salazar Bondy, *La cultura de la dependencia* (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1966).

la comunidad investiga lo que sucede a su alrededor, nutriéndose de los saberes culturales para transformarlos en saberes pedagógicos, fundamentales para la formación de maestros, especialmente en lugares estigmatizados por la violencia, la inseguridad, la pobreza y el abandono[233].

Pensamos que la construcción de subjetividades decoloniales[234] debe generar una analítica existencial, en el sentido heideggeriano, que empodere una ontología decolonial, que sea capaz de proyectar una decolonización del ser, del poder y del hacer. Porque se trata de develar las clases de la dominación que se encartan en la comprensión eurocéntrica, que se inició desde el siglo XVI. La colonialidad del poder fue creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos subyugados. Se impuso el imaginario occidental europeo, por eso se define como la invasión del imaginario del Otro. La occidentalización se ejerció de la mano de la espada y la cruz, como dijera Galeano, el autor de *Las venas abiertas* de América Latina.

Esa construcción de subjetividades decoloniales implica un proceso retroprogresivo[235] en el que se busque recuperar el presente por el pasado y el pasado por el presente, a fin de superar el presentismo que nos enajena de nuestras raíces históricas; es lo que se reconoce como la decolonización del saber[236]. Pues, por un lado, se recuperan las enseñanzas de las maestras/os que han liderado procesos y los aportes de la memoria social y, por otro lado, se proyectan los ideales en el perfil prospectivo para fortalecer las raíces del "buen vivir" y el giro biocéntrico. La tesis del *apartheid*, en el sentido de *apartheid geográfico*, de Ariel Ávila, "Colombia tiene un apartheid geográfico y no se ha dado cuenta"[237]; argumento que nos explica por qué se sigue aplicando la tesis aristotélica de la exclusión, según la cual el derecho solamente se resguarda para los hijos de la polis. De manera que

233 Emilce Sánchez Castellón (2021). La escuela etnoeducativa territorialidades y su relación con la comunidad. Revista Entretextos Año: 15 No. 28 (enero-junio). Editorial Universidad de La Guajira.
234 Nelson Maldonado Torres. "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa* n.° 9 (2008): 61-72.
235 Salvador Pániker, *Ensayos retroprogresivos* (Barcelona: Editorial Kairós, 2014).
236 Walter Mignolo, *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer* (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015).
237 Zenaida Espinosa. "Colombia y su apartheid geográfico: genocidio de líderes sociales", *Pressenza* (blog), 7 de sep., 2020. https://www.pressenza.com/es/2020/09/colombia-y-su-apartheid-geografico/

todos los que geográficamente vivan fuera de la polis -léase Bogotá, D. C.- deben ser subalternizados, y por tanto, hay que tratarlos como extranjeros para someterlos. Esta sutil diferencia se puede evidenciar en el hecho de que Bogotá concentra el mismo número de representantes a la Cámara que ocho departamentos; Bogotá tiene derecho a dieciocho representantes, mientras que, sumando a Chocó, Putumayo, Guaviare, Guainía, Vaupés, Casanare, Arauca y Meta, agregan prácticamente los mismos representantes a la Cámara que Bogotá. Y esta estratificación del poder tiene su correlato en la violencia estructural; evidentemente, los derechos de los hijos de la polis son más que los de quienes viven fuera de ella.

Esta misma circunstancia había sido alertada por el llamado *Apartheid* educativo, demostrando las inmensas deudas en materia de equidad educativa; "en Bogotá, como en buena parte del resto del país, existe una especie de *Apartheid* Educativo, cada clase social estudia por aparte, y los ricos reciben una educación de mejor calidad; esta situación de segregación social agrava los problemas, muy delicados de movilidad social y contribuye a reproducir las jerarquías sociales existentes" [238].

A continuación, retomamos un estudio de campo de la historia de las prácticas pedagógicas rurales, a fin de mostrar algunas de las evidencias del *Apartheid* Educativo en áreas vulnerables afectadas por el conflicto armado y en frontera a partir de la narración de la historia de la práctica pedagógica de algunas maestras. Es una investigación realizada desde la Especialización en Educación para Poblaciones afectadas por el Conflicto Armado y en Frontera y que lideramos, con maestras/os en el Norte de Santander, en los municipios de Ábrego y Tarra; en otras palabras, pudimos dar cuenta *in situ* del tema problema[239]. Para el estudio de campo se toman, en este caso, las narraciones de las historias autobiográficas de las maestras/os afectados por el conflicto armado y en frontera. A continuación, esa muestra, para consideración:

238 García Villegas, M. y L. Quiroz López. "Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá". *Revista de Economía Institucional* 13, n.° 25 (2011): 142.

239 José Pascual Mora García, *Historia de las prácticas pedagógicas de las Maestras(os) afectados por el conflicto armado y en frontera* (Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023).

María Aydée Pacheco Pacheco, en la jurisdicción de Ábrego, Norte de Santander

Comencemos por señalar que para este estudio se eligió el campo conceptual de las prácticas pedagógicas en el marco de las comunidades académicas en Colombia y su impacto en la producción científica nacional e internacional. El concepto de campo conceptual nos invita a mirar menos puertas adentro de las disciplinas y más en las interrelaciones con la investigación interdisciplinar; por tanto, se trata de reconocerse cada uno menos dentro de las disciplinas, y a preocuparse más por los estudios abiertos, tipificados por la pluralidad, la otredad, los descentramientos y la desterritorialización. No es, pues, una intelectualización de los conceptos de la práctica pedagógica, sino una búsqueda para integrarnos a la cultura de redes académicas, a fin de evitar la dispersión y crear una noción de equipo, grupo, centro, red académica, eso sí, sin pretender construir feudos o cultura balcánica.

En ese sentido, integramos el impacto del giro afectivo, el decolonial y el transmoderno (Mora-García, 2021)[240] para decantar los aportes de la comunidad científica en la construcción de los fundamentos de la paz pedagógica, y los temas emergentes, de las pedagogías alternativas (Mora-García, 2019)[241]. Entre los que destacamos:

a. Grupo de Investigación de las Prácticas Educativas y Pedagógicas (fundado en 1975), con el liderazgo de Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom y Humberto Quinceno.
b. La Red Rudecolombia y el Grupo Hisula-UPTC (fundado en 1992), con el liderazgo de Diana Soto Arango y la construcción del Campo Intelectual de la Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y la Historia de la Educación. La experiencia implicó retomar la Memoria Histórica de la Formación en Ciencias de la Educación, la Pedagogía y la Práctica Pedagógica en el Conflicto Armado y Poblaciones Vulnerables,

240 José Pascual Mora García (2021). Aproximación al museo de pedagogía de la memoria para la Paz. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, vol. 26, nos.: 26-27, pp. 17-37.

241 José Pascual Mora García (2019). Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 22 n.° 22 (2019): 39-66. https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51.

así como la incorporación de las comunidades rurales a las Redes Internacionales y Nacionales en la Formación de Maestros en Colombia, como en el caso de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Shela) y Rudecolombia. Proyectos que logran presentar el paradigma emergente de historia de la educación, de la educación y pedagogía latinoamericana, con ejemplos que han sido familiarizados como Diana Elvira Soto Arango y la Formación de Maestros en el nivel de Doctorado en Ciencias de la Educación en Colombia; la línea de investigación Pedagogías Paz y Poblaciones Resilientes, cuyos resultados han sido presentados en la *Revista Rhela* número 39; el proyecto de investigación "Maestras rurales y afrodescendientes en Colombia", Grupo Hisula UPTC; la proyección internacional del proyecto de investigación "Maestras ancestrales, negras afrodescendientes, barriales y rurales".

c. También se articulan tres conceptos y

> para eso construyó lo que sería el contenido más técnico de práctica pedagógica, que sería la famosa triada que elaboró a partir de la Arqueología del saber, estableciendo que la práctica pedagógica se lee no en el aula, sino en la interacción entre instituciones, sujetos y saberes. Este triángulo se puede volver microscópico o macroscópico, siempre en función del saber del maestro y en un proceso de institucionalización. Estos son los criterios técnicos y metodológicos para usar la noción de práctica pedagógica como instrumento de investigación, no sólo histórica, también en el campo de la teoría pedagógica[242].

d. Y en lo que atañe a los aportes desde la producción de conocimiento, se han ofrecido los recursos didácticos para fortalecer las pedagogías híbridas en los sectores rurales. Estos son algunos ejemplos: para la consulta se ofrece el repositorio: www.saber.ula.ve/heuristica, con la *Revista Heurística*, revista digital de historia de la educación, fundada en 2001 por José Pascual Mora García, con 23 números para la consulta. Igualmente, recomen-

242 Heredia Duarte, María Isabel. *Práctica pedagógica: una expresión en singular para 'un espacio plural en sí mismo'. Diálogo con Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez. Conversatorio 25.* Bogotá: Fundación Convivencia, 2020. file:///D:/Downloads/articulo-3.pdf

> damos la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* (Rhela-UPTC), https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican, de la cual formamos parte como miembros del Consejo Editorial en varias oportunidades, la última en el número 39; así como, miembros de la Comisión Científica. También presentamos un índice de las actividades que hemos realizado en el acercamiento de la investigación a la asistencia humanitaria, que evidencia la construcción del Campo Intelectual de la Paz Pedagógica, y la línea de investigación Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes, que es el resultado del posdoctorado realizado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Con estos supuestos teórico-metodológicos abordamos la reformación de esos andamios mentales para la paz, lo cual implica cambiar hábitos, tradiciones, actitudes e incluso símbolos que inducen a la violencia. Por supuesto, es un proceso que debe ser acompañado por las políticas de Estado para superar la violencia estructural.

María Aydée, nos aporta detalles en ese proceso. Así nos cuenta:

> Desde muy pequeña me incliné por ser maestra. Seguí cultivando esta vocación; terminé el bachillerato en 1991 y en 1992 llegó mi primera oportunidad. Me dieron un contrato en la alcaldía municipal de Ábrego Norte de Santander. A partir del primero de febrero al 15 de julio de 1992, mi sueldo era de $ 64.301 mensual, firmé el contrato el 30 de enero de este año. Luego de firmarlo por la alcaldía municipal llegó el día de dirigirme a la vereda llamada Tarra viejo[243].

En ese proceso de inmersión laboral la familia fue fundamental, así como el entorno social, las prácticas religiosas y los imaginarios sociales que acompañan al docente en esa etapa inicial. Porque llega a su campo laboral con los andamios mentales, con sus emociones y sus representaciones, la mentalidad no se cambia la camisa, sino que acompaña todas nuestras acciones:

243 José Pascual Mora García, *Historia de las prácticas pedagógicas de las Maestras(os)*, 24.

> Fui acompañada por mi mamá y un sobrino, tomamos el bus en mi municipio de Ábrego hasta la vereda Paramillo, de allí caminamos dos horas para llegar a una casa donde estaban en un velorio. En estos acostumbraban a pedir a Dios por el alma del difunto, con el santo rosario. Me pidieron el favor de que yo lo ofreciera, en ese entonces no lo sabía hacer; entonces mi mamá se ofreció a rezarlo. Todo esto hizo sentirme triste por la pérdida de una hermana años atrás, a pesar de ello, entusiasmada porque iba a realizar lo que me gustaba. De esa casa nos acompañó un señor, caminamos y caminamos por lugares donde sentía que estaba bajando por una pared, asustada y a la vez entusiasmada[244].

Para el docente rural, la práctica pedagógica incluye su relación con la comunidad educativa rural receptora, el proceso de adaptación a unas formas de vida, valores y prácticas sociales:

> Por fin llegamos a la vereda donde iba a laborar, nos recibió una familia muy amable. El señor Bonifacio era el presidente de la Junta de Acción Comunal de la vereda. Nos brindaron limonada e íbamos hablando. Llegó la noche, cenamos y proseguimos a dormir[245].

El encuentro con la escuela, sus instalaciones y las condiciones laborales en las que tiene que vivir el docente hacen parte del proceso:

> (…) al siguiente día nos dirigimos a la escuela para una reunión con toda la comunidad. Me vestí con un pantalón beige y una blusa a rayas entre verde y blanca confeccionada por mi hermana Ana Josefa. Esta reunión no terminó satisfactoriamente para mí ya que me dijeron que debía quedarme sola en la escuela, que la anterior docente lo hacía; vivía allí con su esposo e hijos. Llegamos de nuevo a la casa del presidente de la Junta de Acción Comunal a eso de las cinco de la tarde, le manifesté a él que no me sentía capaz de quedarme sola en la escuela; primero porque era la primera vez que iba a estar lejos de mi familia y segundo, la escuela quedaba cerca del río y no había más casas cercanas (…)[246].

244 *Ibíd.*
245 *Ibíd.*
246 *Ibíd.*

Estos escenarios que hacen parte de los detalles de la vida e intimidad del docente normalmente no se incorporan en el proceso de las prácticas pedagógicas, por eso la formación de las actitudes decoloniales y la construcción de imaginarios escolares son fundamentales.

Un docente no podrá mejorar mucho su labor sin conocer las condiciones materiales de existencia; en este momento se entrelazan varios acontecimientos que deben ser parte de esa inmersión laboral, como el caso de la escuela, cómo debe vivir y los entornos:

> Analizando la situación me dijo que le ayudara a escribir una carta dirigida a la alcaldesa, en ese entonces Mariela Álvarez, contándole el inconveniente y pidiéndole que contratara a la misma profesora que había en años anteriores. Luego de redactar la carta, cenamos y nos dirigimos a dormir. A eso de las 4 de la mañana nos despertamos mi mamá y yo, hablamos de la situación para tomar la decisión de si probar unos días quedándome o regresarme y no aceptar el contrato. Le dije a mi mamá que no me sentía capaz a pesar del deseo de trabajar en una escuela; nos levantamos y luego de un desayuno de arepa con queso y café, uno de los hijos del señor Bonifacio ya estaba listo con dos bestias ensilladas. La señora de la casa muy cariñosamente nos obsequió un pollo. Emprendimos el camino, pero como era tan pendiente y angosto yo no me atreví a montarme en la bestia; cogí el pollo y caminamos por una hora, del cansancio que llevaba me provocaba tirar a rodar el pollo. Al fin llegamos al camino plano, yo estaba casi sin respiración. El joven me propuso que subiera al animal que ya estábamos en lo plano y acepté, y para mi tranquilidad y asombro, él también subió y me prendió de la cintura para que no sintiera miedo[247].

Cómo lidiar con los contextos políticos y gubernamentales en el proceso de contratación debe ser parte del estudio. Desde la Colonia, y a partir de la profesionalización del maestro/a laico, luego de la expulsión de los Jesuitas con la Real Orden de Carlos III en 1767[248], se generan luchas entre la contratación y el pago de sus servicios

247 *Ibíd.*

248 Alberto Martínez Boom, *La escuela, maestro y método en Colombia* (Bogotá: Universidad Pedagógica, 1983).

laborales. Una circunstancia que va desde las "urgencias rogadas" descritas por Alberto Martínez Boom[249], hasta las remuneraciones con especies, como es el caso del pago con botellas de aguardiente[250], las cuales tenían que canjear para poder sustentarse.

Continuando con nuestro caso:

> Llegamos a la carretera central, y nos despedimos del joven dándole las gracias; allí esperamos transporte para llegar al casco urbano, después de unos minutos subimos a un bus que venía de la ciudad de Cúcuta y luego de media hora llegamos a nuestra casa. En las horas de la tarde me dirigí a la alcaldía para entregar la carta a la alcaldesa, Mariela Álvarez, quien al leerla se molestó muchísimo diciéndome que ya había empezado a tener problemas con los profesores. Yo sólo le expliqué, le pedí disculpas y le dije que me ayudara para otra escuela, que estaba muy necesitada de trabajar; como mi familia le había dado el voto ella me dijo que volviera al otro día. Así fue como me dio de nuevo la oportunidad para la vereda la Vuelta de la María[251].

El cargo no solo estaba mediado por el voto, por el interés político, sino que otras veces los secretarios de educación solicitaban 'favores' a las maestras. En este sentido, recordamos el caso de la maestra Amparo Arango[252], a quien el director de educación de la época le solicitó los 'favores', y ante la negativa, la cambió de Jenesano a una escuela en Miraflores, distante cuatro días de camino.

La incorporación de la familia al ambiente laboral es un reto significativo. Los peligros de una maestra rural en esta región están relacionados con la presencia de grupos armados, y eso se convierte en una variable con la cual deben lidiar con prudencia y discreción.

> La segunda semana me llevé a mi pequeña hija de 8 años, quería tenerla a mi lado, todo el tiempo, mis hijos habían estado al cuidado

249 Alberto Martínez Boom, Crónicas de desarraigo (Bogotá: Laboratorio Escolar, 1998).
250 Diana Soto Arango, *La historia de la maestra rural, Amparo Arango* (Tunja: UPTC/Hisula, 2015).
251 María Aydée Pacheco, "Autobiografía", en *Historia de las prácticas de las maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García (Fusagasugá: Dirección de Publicaciones Universidad de Cundinamarca, 2023).
252 Diana Soto Arango, *La historia de la maestra rural…*

de la abuela, tías o una prima, y en 2016 consecuencia de este alejamiento con mis hijos, pues casi todas las escuelas, quedaban en zonas de difícil acceso, ocurrió un acontecimiento (el cual no deseo contar), que marcó negativamente nuestra vida familiar; por esta razón, sentía ansiedad de tener a mis hijos conmigo porque los fines de semana me tocaba quedarme en la escuela, ya que mi compañera viajaba los viernes. El peligro se veía latente, ya que muy cerca de la escuela había un grupo de guerrilla, y eso me causaba miedo (…)[253].

La maestra rural Omaira Torrado

Otra experiencia laboral como maestra rural es la de la maestra Omaira:

> Nací en Ábrego, Norte de Santander (…) me gradúo como Licenciada en Educación básica primaria con énfasis en humanidades y lengua castellana por el ISER de Pamplona (…) como sucedía todos los años, existía en nosotros como docentes una gran preocupación a partir del mes noviembre cuando terminaba el contrato, era incierta nuestra continuidad, cada vez que iniciaba el nuevo año estábamos pendientes de lo que pasaría con nuestro trabajo por lo que para 2011 hubo otro revolcón de docentes y directivos docentes entre los cuales caí yo, me sacaron y nombraron otra directora. Gracias al Señor José Antonio Manrique Torres (jefe de la Corporación Paz y Futuro) me ayuda y me da para el Centro Educativo Rural La Vega del Tigre, Municipio de Ábrego Norte de Santander, perteneciente al Corregimiento Unión Campesina del Municipio de Ábrego, ubicado a una distancia aproximada de 109 km de la cabecera municipal. Las familias de esta comunidad educativa se dedican, principalmente a la agricultura y a otros menesteres, algunas disponen de energía eléctrica, no se cuenta con red telefónica y tampoco cuentan con acueducto, alcantarillado ni servicio de conectividad. Algunas de las plantas físicas se encuentran en regulares condiciones, debido a la poca inversión de las administraciones municipales, y en otras, ni con infraestructura. Caracterizada por la presencia de actores armados como guerrillas, y además de ser un territorio con cultivos ilícitos; lo que me causó tristeza al enterarme, fue duro, lloraba y traté que me

253 María Aydée Pacheco, ‘Autobiografía’.

> cambiaran de puesto, fue inútil, o aceptaba o renunciaba, entonces hablé con mi esposo y acepté porque no tenía otra alternativa[254].

La práctica pedagógica tiene en cuenta la dimensión social, y en el caso de Omaira recuperamos tres elementos significativos: 1) la evidencia de la violencia estructural en los sectores rurales, con las frágiles condiciones laborales en las cuales no existe ni siquiera la infraestructura física, mucho menos los servicios de energía, teléfono e internet; 2) la presencia de la violencia directa, como una amenaza permanente, a partir del conflicto armado, y 3) la familia es la primera en sufrir el desarraigo, pues la maestra está sujeta al paradigma patriarcal que decide sobre su ejercicio laboral; la opinión del esposo determina la decisión de asumir su responsabilidad como docente. Estos son procesos sociales y culturales inherentes a la práctica pedagógica, que debemos trabajar en el proceso de construcción de subjetividades decoloniales.

La maestra Maryury Quintero

Esta maestra, nos narra sus experiencias que hacen parte de los imaginarios a tener en cuenta para trabajar en sectores rurales de difícil acceso, y no solo por la carencia de vías de acceso, sino por la presencia de grupos armados.

> Nací en Ábrego Norte de Santander, el 30 de enero de 1983, me gradué como bachiller en el año 2002, en el Colegio Carlos Julio Torrado Peñaranda. Empecé a laborar como docente a los 18 años de edad en la sede los Milagros del municipio de Ábrego en el año 2003 con un contrato de dos meses con la Secretaría de Educación, en ese tiempo cuando empecé a laborar en la escuela no había vía carreteable… Al transcurrir el tiempo me compré una yegua para transportarme desde la finca Villa Nueva ubicada en la vereda Vega del Tigre, era de color blanca, con manchas negras, no sabía cómo montarla, y tampoco ensillarla, la primera vez me explicó mi padre, ya luego mis estudiantes me enseñaban como debía montar a caballo,

254 Omaira Torrado, 'Autobiografía', en *Historia de la práctica pedagógica en maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García (Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023).

> como halar el freno y también cómo ensillar sin que la dejase suelta; al principio me daba miedo viajar sola ya que transitaba mucha guerrilla por el camino, un día llegué a la escuela y observé que no estaba una de mis estudiantes, pregunté a mis alumnos y me dijeron que ella se había ido con un guerrillo, habían pasado por ahí unos 20 minutos, llegó la Señora Chinca llorando, me decía profe sabe que mi hija se fue en la madrugada, será que podemos recuperarla, hable usted con la guerrilla para que llegue a la casa nuevamente, le respondí que ella como mamá debía hablar con ellos a ver que esperanzas le daban, la señora me hizo caso y se fue enseguida hablar con ellos, la señora volvió a regresar llorando, manifestándome que la niña se había ido no a la fuerza, sino por voluntad propia, enamorada del guerrillero perteneciente al grupo de las FARC[255].

Estas experiencias son fundamentales para comprender que el Acuerdo Final de Paz Estable y Duradera (firmado en 2016), así como el esfuerzo de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y los recientes aportes del Informe de la Comisión de la Verdad, de 2022, son herramientas que deben ser articuladas para la protección de las prácticas pedagógicas, en especial, en los sectores campesinos, rurales, afros y ancestrales; en fin, en todos los sectores vulnerables.

A manera de conclusión, aclaramos que cuando en el título de este trabajo utilizamos la expresión: "dos bestias ensilladas", lo hicimos como una forma de producir un impacto acerca de lo que significa la movilidad de las maestras rurales en áreas de conflicto armado y en frontera, en las que no solo tienen que sobrellevar las penas y negociar con los grupos armados y disidentes para sobrevivir en espacios de la violencia directa, también deben soportar la violencia estructural. Las prácticas pedagógicas requieren ser asumidas con conciencia crítica, buscando que las maestras/os se empoderen de sus discursos, esto es, darles la palabra para que sean actores de la *paz pedagógica*, y no solo meros mediadores de documentos, papeles o normas que no resuelven las contradicciones en sus áreas de influencia. En los contextos de las prácticas pedagógicas se observan actitudes

255 Maryury Quintero, "Autobiografía", en *Historia de la práctica pedagógica en maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García (Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023).

tecnicistas que buscan imponer desde arriba las políticas de Estado que se hacen homogéneamente para todo el escenario nacional, sin tener en cuenta los verdaderos contextos, que distan mucho de lo que se piensa y diseña.

La lección que nos deja la experiencia es que la recuperación de la historia de las prácticas pedagógicas debe superar los siguientes dilemas:

La práctica pedagógica y la superación de las patologías sociales: esta variable es fundamental, toda vez que en el ejercicio del acto pedagógico no se puede desarrollar una racionalidad emancipatoria y, mucho menos, la formación de un pensamiento crítico si las maestras/os son amenazados y expuestos a la vulnerabilidad de la violencia directa. Las maestras/os son víctimas de una subcultura del silencio, que se impone de manera tácita, y que es casi legitimada al no poder ejercer su derecho a los derechos. Las maestras/os están llenos de miedo ante la violencia estructural, que no solo ha sido demostrada durante la pandemia COVID-19, sino que se traduce en las carencias heredadas históricamente. Igualmente, están llenos de miedo ante la violencia directa de los grupos alzados en armas, que han ejercido el dominio territorial en espacios que no controla el Estado. Es difícil imaginar una paz sostenible y profunda sin la superación de estas contradicciones.

Una de las formas de contrarrestar los niveles de desigualdad: "(…) posibilitar políticas eficaces de empleo, la financiación subsidiaria de los excluidos del mercado laboral, sistemas de salud sin vacíos, programas de viviendas dignas o espacios públicos no deprimentes"[256].

El Estado docente o educacional debe garantizar la protección y el dominio de los territorios: a fin de superar el *apartheid* ejercido sobre los líderes sociales, sobre los derechos humanos de los defensores del ambiente, que buscan una pedagogía biocéntrica de la naturaleza y de los animales sujetos de derechos, las maestras/os son por antonomasia una población vulnerable antes estas circunstancias, pues "(…) viven en estos territorios apartados que se encuentran en situaciones de permanente vulnerabilidad debido a que no pueden

256 Bendt Marquardt, *Ius contra bellum* (Bogotá: Ibáñez, 2017), 489-490.

contar con instituciones que hagan valer sus derechos… es decir, a vivir en una comunidad política en donde se reconozcan y protejan tales derechos"[257]. Lo cierto es que la "limpieza social, política y étnica" que no parece superarse, ya que según datos del 2019: "Hasta la primera semana de septiembre (domingo 8), en el país han sido asesinados 155 líderes: 20 de ellos en suelo antioqueño. Cauca es el departamento con más casos, con un total de 35 y Nariño, el tercero con 17 asesinatos. (…). El informe precisa que desde 2016 se presentaron homicidios contra líderes y defensores de Derechos Humanos en 29 de los 32 departamentos del país, es decir que en el 90.62 % del territorio nacional se ha atentado contra su vida. En 2019, hay casos registrados en 89 municipios de 23 departamentos"[258]. A pesar del Acuerdo Final de Paz, el compromiso de reparación y no repetición sigue siendo lento, y, al contrario, a veces parece que se retrocede en los procesos de paz. Hoy nos acompaña un profundo desánimo, al ver como se incrementan las muertes de los líderes sociales: en un 53 % respecto de 2019[259].

Bibliografía

Aristizábal, Magnolia, Nubia Agudelo, Diana Lago y María Eugenia Navas. "Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010)", en *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*. Argentina: Miño y Dávila, 2014.

Castro-Gómez, Santiago y Daniel Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

Contreras, Andrés. "El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer". *Eidos* n.° 28 (2018):

257 Mauricio García Villegas y José Rafael Espinosa R. *El derecho al Estado. Los efectos legales del apartheid institucional en Colombia* (Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad −Dejusticia−, 2013).

258 Adriana Lucía Puentes. "¿Cuántos líderes sociales han sido asesinados durante 2019?", *El Colombiano*, 18 de sep. de 2019. https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/lideres-sociales-asesinados-en-colombia-durante-2019-hasta-septiembre-segun-indepaz-PH11611439

259 Los siguen matando, cuando son más necesarios, *El Espectador*, 27 de mayo de 2020. http://elespectador.com/opinion/editorial/los-siguen-matando-cuando-son-mas-necesarios-articulo-921437

128-156. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572018000100128&lng=en&nrm=iso

Bloom,B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Co Inc, 1956.

Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1993.

Foucault, Michel. *Arqueología del saber*. 6.ª ed. Buenos Aires: FCE, 1979.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1996.

García Villegas, Mauricio y José Rafael Espinosa R. *El derecho al Estado. Los efectos legales del apartheid institucional en Colombia.* Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad −Dejusticia−, 2013.

García Villegas, M. y L. Quiroz López. "Apartheid educativo. Educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá". *Revista de Economía Institucional* 13, n.° 25 (2011).

Heredia Duarte, María Isabel. *Práctica pedagógica: una expresión en singular para 'un espacio plural en sí mismo'. Diálogo con Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez. Conversatorio 25.* Bogotá: Fundación Convivencia, 2020. file:///D:/Downloads/articulo-3.pdf

Hernández Arteaga, Isabel, José Alberto Luna Hernández y Martha Cecilia Cadena Chala. "Cultura de paz: una Construcción educativa aporte teórico". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.° 28 (2017): 149-172.

Iafrancesco Villegas, Giovanni. *Modelo pedagógico holístico transformacional: una propuesta de educación y pedagogía transformadora*. Newport Beach, California: Newport University, 2005.

Las declaraciones del sacerdote Numa Molina sobre los 'trocheros' que generaron rechazo en las redes, *El Nacional*, 17 de julio del 2020. https://www.elnacional.com/venezuela/las-declaraciones-de-numa-molina-sobre-los-trocheros-que-generaron-rechazo-en-las-redes/

Le Goff, Jacques. "La mentalidad una historia ambigua", en *Hacer la historia*. Barcelona: Editorial Laia, 1980.

Limón, Dolores. *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible.* Barcelona: Octaedro, 2019.

Los siguen matando, cuando son más necesarios, *El Espectador*, 27 de mayo de 2020.

http://elespectador.com/opinion/editorial/los-siguen-matando-cuando-son-mas-necesarios-articulo-921437

Magallón, Mario. *Modernidad alternativa: viejos retos y nuevos problemas.* México: CCyDEL y UNAM, 2006.

Mager, Robert, *Preparando objetivos instruccionales.* Palo Alto, California: Editorial Fearon, 1962.

Nelson Maldonado Torres. "La descolonización y el giro des-colonial". *Tabula Rasa* n.° 9 (2008): 61-72.

Marquardt, Bendt. *Ius contra bellum*. Bogotá: Ibáñez, 2017.

Marquardt, Bendt. *Corona democracia o Corona dictadura, reflexiones sobre el mundo confinado de 2020.* Bogotá: Universidad Nacional, 2020.

Marquardt, Bendt. "Los peligros del virus de la nazificación anticonstitucional". Facebook, 20 de marzo del 2020.

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1119165598424969&id=247336748941196

Martínez Boom, Alberto. *La escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica, 1983.

Martínez Boom, Alberto. *Crónicas de desarraigo*. Bogotá: Laboratorio Escolar, 1998.

Mbembe, Achille. *Necropolítica*. Santa Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

Mignolo, Walter. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

Mora García, José Pascual. "La eumeneis elenchoi socrática como fundamento de la pedagogía de la paz en Colombia". *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, n.º 22 (2019): 42-55. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7550019

Mora García, José Pascual. “Aproximación a las pedagogías alternativas: de la pedagogía de la diversidad a las pedagogías de la resiliencia en el marco del postacuerdo”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* 22 n.° 22 (2019): 39-66. https://doi.org/10.22267/rhec.192222.51

Mora García, José Pascual. *Historia de las prácticas pedagógicas de las Maestras(os) afectados por el conflicto armado y en frontera*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023.

Mora García, José Pascual. “Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del posacuerdo”. Tesis de posdoctorado Cade UPTC, Tunja, 2020.

Mora García, José Pascual. “La historia de las mentalidades: ¿una alternativa metodológica para la historia de la educación en Venezuela?” en *Libro de Resúmenes del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Santiago de Chile: Universidad Católica, 1998.

Mora García, José Pascual, Diana Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino. “La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. *Revista História da Educação* 21, n.° 51 (2017): 351-375.

Pacheco Pacheco, María H. “Autobiografía”, en *Historia de las prácticas de las maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García. Fusagasugá: Dirección de Publicaciones Universidad de Cundinamarca, 2023.

Pániker, Salvador. *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Editorial Kairós, 2014.

Puentes, Adriana Lucía. “¿Cuántos líderes sociales han sido asesinados durante 2019?”, *El Colombiano*, 18 de sep. de 2019. https://www.elcolombiano.com/colombia/paz-y-derechos-humanos/lideres-sociales-asesinados-en-colombia-durante-2019-hasta-septiembre-segun-indepaz-PH11611439

Quintero, Maryury. “Autobiografía”, en *Historia de la práctica pedagógica en maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023.

Ramos Rodríguez, Froilán. “Ejército, desarrollo y Alianza para el Progreso en Chile (1961-1970)”, *Historia Caribe* 15 n.° 36 (2020).

Salazar Bondy, Augusto. *La cultura de la dependencia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1966.

Sánchez, Castellón Emilce. La Escuela etnoeducativa, territorialidades y su relación con la comunidad. *Entretextos*, vol. 15, no. 28, pp. 7-8. 2021

Soto Arango, Diana. *La historia de la maestra rural, Amparo Arango*. Tunja: UPTC/Hisula, 2015.

Sousa Santos, Boaventura. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires).* Buenos Aires: CLACSO, 2006. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20III.pdf

Sousa Santos, Boaventura. *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2006.

Sousa Santos, Boaventura. “Concepciones hegemónicas y contrahegemónicas de la democracia”, en *Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas.* Volumen II, compilado por A. Aguiló et al. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

Taba, Hilda. *Curriculum Development: Theory and Practice.* AuWstralia: Harcourt Publishers Group, 1962.

Torrado, Omaira. “Autobiografía”, en *Historia de la práctica pedagógica en maestras (os) afectados por el conflicto armado y en frontera*, compilado por José Pascual Mora García. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2023.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

Educación rural en Honduras y Colombia. Imaginarios de maestras garífunas y yucunas[260]

Diana Elvira Soto Arango[261]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
https://orcid.org/0000-0002-3821-7550

Emilce Trujillo Yucuna[262]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
https://orcid.org/0000-0003-1588-9642

Debie Inés Buelto Harry[263]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA
https://orcid.org/0000-0002-5116-991X

Introducción

La investigación se centró en el estudio de la educación rural en comunidades afrodescendientes garífunas en Honduras y en comunidades yucunas en Colombia. El objetivo fue identificar las dificultades que enfrentan las maestras en estas zonas de las diferentes ruralidades en comparación con los contextos urbanos. Se exploraron conceptos

260 Este capítulo se inscribe dentro de la Red de "Maestras rurales, africanas, afrodescendientes y de pueblos originarios" con el proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia SGI 3140 y convenio 00023, al cual se inscribieron los proyectos de Tesis doctorales de Emilce Trujillo Yucuna y Debie Inés Buelto Harry, que se desarrollan bajo la dirección de la Dra. Diana Elvira Soto Arango

261 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Posdoctorado Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España. Profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-HISULA, Codirectora de los Grupos de Investigación HISULA e ILAC, editora de la revista RHELA: Historia de la Educación Latinoamericana. Líder fundadora de varias redes, entre otras, RUDECOLOMBIA (1996); Red de Maestras Rurales, africanas, Afrodescendientes y de Pueblos Originarios, (2014). diana.soto@uptc.edu.co

262 Magíster en Educación, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA. Estudiante en cotutela del doctorado UPTC-UPO. Docente Escuela Normal Superior de Leticia. Pertenece al Grupo HISULA, Uptc; la Red de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, africanas y Afrodescendientes. emilcetrujillo74@gmail.com

263 Estudiante de la XV Cohorte del Doctorado en Ciencias de la Eucación – RUDECOLOMBIA, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Vinculada al Grupo de investigación HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Perteneciente al Pueblo Garífuna de Honduras. Docente de la Universidad Nacional de Agricultura de Honduras. debieharry@hotmail.com.

como lo rural, la exclusión, poblaciones vulnerables, desempeño de maestras en ejercicio y las que se están formando.

El estudio se enfocó en varias preguntas clave: ¿cuál es la concepción de "lo rural"? ¿qué se entiende por un territorio rural? ¿cómo se define la educación rural? ¿cuáles son las percepciones de las maestras respecto a lo rural y la educación rural? ¿están preparados los profesionales docentes para trabajar en entornos rurales? ¿qué significa el concepto de lo rural desde la perspectiva del territorio? ¿cómo se aborda la educación rural en el proyecto educativo de la institución o en el proyecto educativo de la comunidad? ¿de qué manera la legislación educativa del país ha influido en las prácticas educativas en las escuelas rurales? Por supuesto, sólo para algunas de estas preguntas se aproximan unas respuestas para aportar al proyecto marco de investigación.

La investigación se basó en la normativa pertinente y, por ende, estableció el periodo histórico de análisis que abarcó desde la promulgación de la Ley General de Educación en Colombia en 1994[264] hasta la entrada en vigor de la Ley General de Educación de Honduras en 2017.

En el método se partió de la historia social de la educación apoyada en la investigación cualitativa y etnográfica, que permitió el análisis de la educación rural de acuerdo con las siguientes variables: 1) la normativa 2) la formación de las maestras rurales con sus prácticas pedagógicas, 3) imaginario de las educadoras sobre la escuela rural (instalaciones, medios educativos, contextos socioculturales). La metodología y las estrategias se apoyan en las fuentes documentales de la legislación que se contrastaron con su aplicabilidad, a través de los talleres y entrevistas.

Este trabajo es un aporte sobre el imaginario de la vivencia educativa en los contextos rurales desde las educadoras y estudiantes, en el desempeño de la función docente con los medios pedagógicos y didácticos utilizados, y la ruta metodológica aplicada.

264 Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, cap. IV "Educación campesina y rural".

Los contextos rurales

Este estudio se ubica en dos países americanos con dos poblaciones diferenciadas. Honduras, país centroamericano con una población total de 9.362.596 y, de esta, el 45 % corresponde a la rural[265]. Colombia, por su parte, un país con costas en el Mar Caribe y Pacífico y que limita con Venezuela, Brasil, Perú y Ecuador. Colombia tiene una población total de 48 258 494 millones de habitantes, según el Censo Poblacional del DANE[266] de 2018. En las cabeceras municipales se concentra el 77 % de la población, lo que equivale a 37 207 298 habitantes; en los centros poblados se ubica el 7,1 % lo que corresponde a 3 426 353 habitantes, y en la zona rural dispersa se concentra al 15,8 % de la población, que corresponde a 7 624 542 habitantes.

La investigación se centró en Honduras, en la población afrodescendiente garífuna que representa el 10 % de los habitantes; aunque vale aclarar que de esto no se tiene absoluta certeza, puesto que el Instituto Nacional de Estadística (INE) no ha actualizado el censo de poblaciones indígenas y afrodescendientes desde el año 2001. Esta información desactualizada ha sido cuestionada por los pueblos, en cuyas proyecciones se estima que los garífunas representan entre el 12 y 15 % de la población total y que están ubicados sobre el Mar Caribe. Esta población se caracteriza por una fuerte tradición oral y por una cultura que cuenta con una lengua y gramática estructuradas. Sus formas de vida se basan en la organización comunitaria, la pesca artesanal y la agricultura, de donde se extrae la materia prima para su amplia y variada gastronomía. El pueblo garífuna se ubica en la costa norte a lo largo de 48 comunidades que se extienden hasta el este de Honduras. En los últimos años la migración ha sido una de las formas en las que se ha traducido el desplazamiento territorial como resultado de las políticas de desterritorialización promovidas por el Estado y financiadas con capital extranjero.

265 La población urbana corresponde a 5 157 115 y la rural a 4 205 481. Instituto Nacional de Estadística INE. *Solicitud de información estadística* (Tegucigalpa: INE, 2018). https://www.ine.gob.hn/V3/solicitud-de-informacion-estadistica/

266 Departamento Administrativo Nacional de Estadísta DANE. *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018* (Bogotá: DANE, 2018). https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018

Los participantes de este estudio son en su mayoría población joven, docentes y estudiantes de escuelas normales y de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, hecho que contrasta con el envejecimiento de la población en general de los dos países, lo cual, dicho sea de paso, es un fenómeno mundial. En el caso de Honduras, muchas de las comunidades garífunas, debido a la migración, se están quedando sin su población joven que emigra a las ciudades en busca de oportunidades de estudio y de trabajo.

En Colombia, el pueblo originario yucuna está localizado en el territorio[267] ancestral de la parte alta del río Miriti Paraná, en el norte del departamento de Amazonas. Actualmente, el territorio está protegido bajo la figura jurídica de Resguardo Indígena, reconocido por el Estado colombiano mediante Resolución 0104 de 1981, emitida por el INCORA[268] (hoy Instituto Colombiano de Desarrollo Rural [INCODER]). Cuenta con una extensión de 1 583 294 hectáreas, que comparte con otros pueblos originarios de la región como los matapis, letuamas, tanimucas y macunas principalmente.

La población yucuna, según censo del año 2018, consta de 791 habitantes, ubicados de la siguiente manera: en el territorio ancestral (Jariyé, Puerto Guayabo, Puerto Lago y quebradanegra) hay 304 habitantes; dispersos por el río Caquetá entre las zonas no municipalizadas (corregimientos departamentales) de la Pedrera, Puerto Santander, Araracuara (Caquetá), Trapecio Amazónico y resguardos adyacentes a la zona urbana de la pedrera (Puerto Córdoba, Curare, Comeyafú y Camaritahua) hay 487 habitantes.

Esta investigación se centró en la educación rural[269] y por lo tanto la identificamos desde contextos sociopolíticos, etnográficos, con

267 El territorio es un espacio geográfico donde se tejen relaciones económicas, sociales, códigos, normas y formas de ver el mundo. El Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR), en el proyecto de ley sobre desarrollo rural, define "territorio" como un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí. Juan Camilo Restrepo Salazar y Marlon Andrés Bernal Morales. *La cuestión agraria* (Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial Colombia, 2014).

268 INCORA. *Resolución 0104 de 1981,* 15 de dic. https://manguare.red/wp-content/uploads/2020/09/Resolucion_0104_del_15_de_diciembre_de_1981_RI_MIRITI_PARANA_CREACION.pdf

269 Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso y

problemáticas sociales y de frontera del territorio rural amazónico, puesto que utilizan y se apropian de su tierra de manera diferente, con miradas sobre el medio ambiente y la conservación de los recursos naturales, y con los peligros de perder sus identidades a causa de la globalización pero, a su vez, conscientes de "que si salen de la chacra hacia la ciudad, la educación es el único medio que les permite sobrevivir en el mundo cambiante"[270]. Es desde este contexto que se analiza la escuela rural con las prácticas pedagógicas externas y de educación propia.

En ambos países es común encontrar que se ha caracterizado a la población rural con el criterio estadístico de *resto*, esto es, aquella zona ubicada por fuera de las cabeceras de los municipios. De esta manera, en Honduras, con 11 302 519 habitantes, en estudios recientes se ha planteado la necesidad de revisar esta caracterización de la población rural a partir de conceptos de densidad poblacional; en consecuencia, se consideran rurales los municipios con baja densidad poblacional y cabeceras municipales de menos de 25 000 habitantes. Así mismo, se constata que la ruralidad en el país hondureño manifiesta cambios con relación a épocas anteriores dados su mayor interacción con la economía urbana, más amplia interconexión vial y de comunicaciones, mayor movilidad de las personas y, en general, tendencias a la homogenización cultural por el acceso de los habitantes rurales a los medios y a tecnologías modernas de comunicación y el mayor contacto de los pobladores con las culturas urbanas. Finalmente, es de resaltar la irrupción de nuevos actores y actividades diferentes a las tradicionales agropecuarias en las zonas rurales.

Igualmente, en Colombia también se ha evolucionado en la noción de *ruralidad*, ampliándola no solo a la utilización de la tierra, sino a la determinación de las características de quienes la habitan y cómo se relacionan con el medio rural. Por lo tanto, la ruralidad se establece por "los espacios naturales y la población que los habita y genera de ellos su subsistencia". Es decir, al igual que en Honduras, en primera

Sandra Liliana Bernal Villate. "La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contextos", en *Los imaginarios en la enseñanza de la independencia americana, en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019)* (Tunja: Editorial UPTC, 2022),184.

270 Madre yucuna, Nojlo puraco, dialogando sobre el porvenir de sus hijos. Leticia, 27 septiembre de 2022.

instancia, se considera población rural la que está por fuera de las cabeceras de los municipios, bien sean ciudades grandes, intermedias o pequeños pueblos, y representaría hoy en día 11 302 519 habitantes, es decir, el 23,7 % de la población total[271]; segundo, se está presentando cambios en los paradigmas de análisis de las ruralidades que se retoman en este trabajo por los aportes del grupo de investigación Hisula de la UPTC.

En este orden de ideas, en esta investigación asumimos las ruralidades como "el espacio geográfico que habita un grupo social con sus formas de apropiarse del entorno en la utilización de la tierra, los recursos naturales, las manifestaciones culturales, sociales, políticas y su vida cotidiana con los imaginarios en este entorno[272].

La educación rural bajo la legislación hondureña y colombiana

El sistema educativo hondureño, según la última reforma educativa que contempla la Ley Fundamental de Educación emitida el 2012 y publicado su reglamento por el Diario Oficial La Gaceta en el 2014, se compone de un año obligatorio de preescolar y de tres ciclos de la llamada educación básica; primer ciclo: de primero a tercer grado; segundo ciclo: de tercero a sexto grado, y tercer ciclo: séptimo a noveno grado. Luego se avanza a la educación media, que puede ser de dos años o de tres, según la elección del bachillerato que se elija. En Colombia, con la Ley 115 de 1994, el sistema educativo comprende los siguientes niveles de escolaridad en las instituciones oficiales (públicas): pre-jardín, jardín y transición (respecto al nivel pre- escolar), cinco años de educación básica primaria (1° a 5°), cuatro años de educación básica secundaria (6° a 9°) y dos años de educación media (10.° y 11.°). En estos niveles se presentan 2.2 millones de jóvenes de 10 a 19 años.

En Honduras, la legislación vigente se basa en la Ley Fundamental de Educación del año 2012; que entra en vigor en el año 2017 con la aprobación de su reglamento. Sin, esta no incluye ningún apartado para

271 *Ibíd.*, 10.

272 Conceptualización en elaboración, para la construcción colectiva, presentada por Diana Elvira Soto Arango al Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. HISULA.

la educación rural, que debe ser vista solo como educación pública sin todas las características propias de un contexto claramente diferente. El investigador Hernández dice que "No existe una educación destinada específicamente para el área rural, no se regionaliza ni se adapta el currículo ni la metodología a una realidad cualitativa y cuantitativamente diferente"[273].

Dentro de este contexto actual debemos observar retrospectivamente la educación hondureña, porque hacia el año 1996 se inició la oferta de la modalidad educativa con la apertura de 35 Centros de Educación Básica (CEB) originalmente destinados al área rural. Esta educación comprende la primaria (seis grados) y en esta misma institución se imparte la educación media de 3 grados (el séptimo, octavo y noveno). Con estos centros educativos se extiende la posibilidad de que los niños del área rural puedan continuar sus estudios hasta el noveno grado sin tener que abandonar su comunidad por carecer esta de un centro de educación media[274].

Las instituciones escolares en la educación rural en Honduras se caracterizan por ser unidocente o bidocentes, lo que significa que en su inmensa mayoría los niños entre cinco a doce años están siendo atendidos por un solo profesor compartiendo el mismo espacio áulico. Los datos oficiales demuestran que en el país existen 4576 centros educativos unidocentes, donde grupos de alumnos de los seis grados comparten un solo educador. El departamento que más escuelas unidocentes registra es Olancho, con 629, seguido por el departamento de El Paraíso, con 477, Francisco Morazán con 404 y Santa Bárbara con 329 escuelas multigrado. En cuanto a las escuelas bidocentes, el sistema registra unas 6661, es decir, que solo hay dos docentes para primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto grado.

En Colombia, la Ley 115 de 1994, o Ley General, reglamenmta la educación en todo el territorio nacional. Luego de la Constitución Política de 1991 se da un giro radical en los principios educativos para el país. Hay que decir que se han expedido numerosas normas, como el

273 R. Hernández, *Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras* (Tegucigalpa: Proyecto FAO UNESCO, 2004).
274 *Ibíd.*

Decreto 804 de 1995 que reglamenta la educación para grupos étnicos; la Ley 1381 de 2010, orientada a resguardar las lenguas nativas y a dar una autonomía administrativa y financiera a los resguardos indígenas, el Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas y el decreto 1345 de 2023, que establece el proceso mediante el cual los pueblos idígenas a través de sus autoridades y gobiernos propios valoran y certifican el desarrollo y pertinencia de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas. Por este motivo, las autoridades del resguardo establecen la selección de sus maestros y, en algunos casos, administran a través de convenios interadministrativos con las entidades territoriales certificadas en educación los recursos destinados a educación en los territorios.

En el departamento de Amazonas, según el Plan Operativo Departamental 2023, hay 19 instituciones educativas, de las cuales, seis se encuentran ubicadas en la zona urbana de la cuidad de Leticia (capital del departamento) y funcionan según los lineamientos de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y 13 en las zonas rurales o áreas no municipalizadas, que fundamentan su quehacer pedagógico en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC).

En las zonas rurales, o áreas no municipalizadas, las instituciones educativas tienen sedes que funcionan con las siguientes particularidades: algunas son centros educativos, los cuales no ofrecen todos los ciclos o niveles de escolaridad establecidos por la Ley General de Educación(1994), y otras funcionan según la figura de escuelas comunitarias, que se caracterizan por ofrecer modelos educativos flexibles como las aulas multigrados, donde un maestro atiende estudiantes desde el preescolar hasta el grado 5°.

Las Escuelas Normales en Colombia, instituciones formadoras de docentes que orientan al educador para desempeñarse principalmente en el sector rural, son reguladas actualmente por el Decreto 1236 de 2020[275]. Por otra parte, la educación rural como una escuela unitaria

275 Decreto 1236 de 2020- Escuelas Normales, Decreto 1075 de 2015.Art. 2.3.3.7.1.4. Fines de las Escuelas Normales Superiores. La formación de docentes en las Escuelas Normales Superiores

se sustenta en el Decreto 150 de 1967, el cual establece en el artículo 8 que "Con el fin de facilitar la asistencia a la Escuela de todos los niños, en zonas rurales de baja densidad de población, se establecerán escuelas completas en las cuales, mediante una reglamentación flexible, horarios adecuados, los cinco grados de la enseñanza primaria estarán a cargo de un solo maestro".

Igualmente, en Colombia, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 del MEN presenta en el desafío 8, la meta de "aumento de años promedio de escolaridad rural, de niños con atención integral en zonas rurales"[276]. Actualmente, las escuelas rurales imparten clases hasta el grado 5°, excepto en algunos municipios donde se han instalado colegios que llevan la educación hasta el grado 11°.

En definitiva, los dos países tienen una Ley General de Educación que reglamenta los niveles educativos y la formación de docentes. Los contextos económicos de las ruralidades de los dos países estableces la diferencia en la agrupación de la población en poblados o casas inmersas en espacios geográficos aislados. Las escuelas unitarias con un solo maestro para los cinco grados son comunes también en ambas naciones. Hay que tener en cuenta, que en los dos países, la migración de la población campesina hacia las ciudades junto con el control de la natalidad, hace que el número de estudiantes disminuya significativamente en algunas escuelas rurales. Por otra parte, se debe indicar que, en Colombia, en los últimos años, se presenta oferta educativa hasta el 11° grado en algunas zonas rurales.

La educación rural. Contextos, instalaciones y pandemia

En Honduras, la educación rural tiene sus particularidades que no escapan a las miradas y a las narrativas desde donde se plantean diferentes análisis de la situación que atraviesan estos centros educativos que, si bien es cierto que no hay una legislación especial que incorpore su visión, sus prácticas y sus dinámicas culturales, sí existe

276 Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026* (Bogotá: MEN, 2019).

en el imaginario de docentes y estudiantes una caracterización que las concibe de manera diferente a la educación urbana.

El primer aspecto que destacamos es el referente a la ubicación de las escuelas y medios de llegada a los centros educativos.

La cobertura en la educación rural en Honduras es alta (más del 90 %), lo que se traduce en una amplia oferta educativa, es decir, que por muy alejadas que sean las comunidades, pueblos o caseríos, se puede garantizar el acceso a la educación, gracias a una ubicación en la mayoría de las veces próxima y accesible. Esto no se refiere de ninguna manera a las condiciones físicas de las escuelas, las cuales fueron desatendidas durante la pandemia por el Estado, además, como resultado de las tormentas ETA e IOTA en el 2021, más del 30 % de la infraestructura escolar reportó daños severos que en algunos casos imposibilitaron la labor educativa.

Las escuelas rurales se ubican en zonas alejadas del casco urbano, muchas de ellas con dificultades de acceso, sobre todo por la falta de infraestructura vial y de transporte público eficiente. En el campo es común que los niños caminen distancias considerables; en el caso de la zona de la Moskitia, un departamento que es en su totalidad una zona rural, es común que los niños y niñas se trasladen por cuenta propia en “pipantes”, que son una especie de canoa artesanal. En otras zonas rurales del occidente del país todavía se observan padres trasladando a sus hijos en caballos o carretas halados por ellos mismos.

Los niños y las niñas de las zonas rurales generalmente se trasladan en grupos, esto les permite la compañía que genera seguridad para atravesar caminos o senderos para la llegada a los centros e incluso el cruce de carreteras de alta velocidad que en algunas zonas del país se deben atravesar para llegar a los centros educativos. En la zona atlántica de Honduras, en los departamentos de Atlántida y Colón, niños y niñas atraviesan zonas de cultivos de palma africana para llegar a algunos centros, lo que implica que siempre deban ir en compañía, por la soledad de esos territorios.

En el caso colombiano, en concreto en la región amazónica, en el pueblo yucuna, como ya lo mencionamos, los niños se trasladan en canoas, botes de madera con motor fuera de borda y a pie. Igual que en Honduras, estos caminos se recorren en grupos y en compañía de un adulto cuando viajan en canoas.

Un segundo aspecto es el referente a la alimentación escolar y su papel en la disminución de la deserción escolar. Precisamente, en Honduras existe un programa de gobierno apoyado por la FAO, llamado "Merienda Escolar", que consiste en proporcionar un tiempo de comida a los niños y niñas que asisten a las escuelas. En el caso de la escuela rural, este tipo de programas que llevan a la escuela granos básicos, harinas, aceite para que sean preparados y servidos para el consumo de los escolares, son determinantes para que en departamentos como el de "Gracias a Dios" y otras zonas priorizadas se reduzca la deserción escolar de aquellos niños y niñas que ven en ese programa la posibilidad de garantizar al menos una comida diaria. Esta comida, que en ocasiones es enriquecida con otros víveres que aporta la comunidad, se prepara a manera de merienda procurando que sea una comida consistente que aporte al menos carbohidratos y proteína.

En Colombia, desde el año 1955, durante el gobierno del presidente Rojas Pinilla, se inicia el Programa de Alimentación Escolar, el cual ha venido siendo mejorado, reglamentado y ampliado para dar mayor cobertura a niños, niñas y adolescentes que hacen parte del sistema educativo estatal. En el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, del presidente Santos, el Ministerio de Educación Nacional se encargó del Plan de Alimentación Escolar (PAE), con el fin de garantizar cobertura universal. A los niños se les da un desayuno, un refrigerio y el almuerzo, que tiene establecido un menú diferente para cada día. Las secretarías de educación de cada departamento contratan estos servicios y en cada institución educativa hay una cocina, donde se contrata personal capacitado para la preparación y manipulación de los alimentos. En la época de la pandemia, los profesores coordinadores llevaban los alimentos a las casas de los niños en un mercado semanal. Pero hay que decir que esto varía según las regiones y localidades, porque en algunas se han presentado denuncias sobre la corrupción

en los contratos y la prestación del servicio. Es decir, la ley existe, pero su aplicación varía en los contextos regionales.

El tercer aspecto se refiere a la jornada escolar y la docencia.

En Honduras, la legislación no contempla la jornada extendida, por lo que existen dos jornadas posibles para la educación básica; la matutina, que es de 7 a 12 del mediodía, y la de 12 a 5 de la tarde. Una escuela puede tener ambas jornadas atendiendo a diferentes grados y estudiantes en cada una. La educación rural, que cuenta con un número todavía muy amplio de escuelas unidocentes, funciona generalmente en una única jornada o en ocasiones el docente opta por atender unos grados en la mañana y otros en la tarde, aunque solo sea compensado económicamente por una jornada.

La distribución de los salones de clase depende de la cantidad de estudiantes que se atiendan en la escuela rural en cuestión. Esto puede variar entre centros multidocentes que atienden grado por aula y centros unidocentes que en ocasiones pueden tener de uno a cinco estudiantes por grado y que prefieren concentrarlos en un solo salón de clases. Las escuelas están originalmente construidas con varios salones; sin embargo, en algunos casos solo se abre y usa diariamente un solo salón en donde un profesor reúne a los niños de los grados que atiende.

En Honduras, con el cierre de las escuelas normales se presentó un cese en la formación referente a las metodologías y técnicas multigrado, pues la formación de docentes en la universidad pedagógica no prepara a los docentes para esos escenarios, por lo que las nociones de atención educativa bajo esta modalidad quedan a la iniciativa y experimentación de cada docente. Por tanto, consideramos que, debido a la falta de una legislación para la educación rural, se da como consecuencia que no existe una política de distribución de recursos apropiados para los contextos rurales, excepto en los que estén enfocados en Educación Intercultural y sin embargo ahí las limitaciones son tales que las escuelas de Educación intercultural Bilingüe (EIB) trabajan con los mismos libros de textos de las zonas urbanas sin la adaptación lingüística que se requiere.

Un hito importante en Honduras es el hecho que la mayoría de las zonas rurales cuentan con energía eléctrica, aunque debemos indicar que el departamento "Gracias a Dios", es el segundo más grande en extensión territorial, carece totalmente de acceso a este servicio; igual les sucede a algunas comunidades garífunas del departamento de Colón. Sin lugar a duda, la falta del servicio de sistema de energía eléctrica o la deficiencia de este en los departamentos que sí cuentan con ello, es una limitación en el acceso a tecnología y todo lo que esto implica: computadoras, internet, acceso a cierto tipo de información. Algunos centros rurales con mejores condiciones que el resto tienen salas de computación con servicios de intranet por la baja cobertura de las redes de internet. Aunque el Estado se propuso brindar el servicio de conectividad a las escuelas rurales y urbanas en el 2017, este fue un programa fallido y no logró darse dicha conexión bajo el principio de gratuidad.

La pandemia amplió el foco de las limitaciones en cuanto a infraestructura en el sector educativo, sobre todo en lo que a sanidad se refiere; las condiciones de los centros educativos son mínimas en este sentido, no tienen un sistema de agua potable permanente que permita el lavado de manos exigido ahora más que nunca, los servicios sanitarios son insuficientes, no hay un comedor o zona apropiada para la ingesta de alimentos.

Contrario al panorama anterior, una fortaleza de las escuelas rurales son los programas de merienda escolar y el huerto, alrededor de los cuales la escuela se une y se nutre; evidentemente, las actividades colectivas que giran en torno a lo comunitario son en su mayoría la gran fortaleza de lo rural.

En la zona amazónica de Colombia, la población yucuna accede a la educación en los internados, escuelas comunitarias y en otras instituciones educativas rurales del departamento. Existen las dos modalidades, la de un solo profesor para los cinco grados o la de varios profesores en jornadas que cubren solo la mañana o todo el día. En cualquiera de los casos reciben el almuerzo escolar. Las instalaciones varían en sus dotaciones. En general, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación han invertido en las

instalaciones educativas rurales incluyendo computadores y *tablets*, pero en algunas no hay electricidad y los computadores permanecen bajo llave y no se tiene internet, al cual es difícil acceder incluso en la capital, la ciudad de Leticia.

Por otra parte, durante la pandemia, las instituciones educativas utilizaron las guías en papel, las cuales se recogían los lunes y se regresaban los viernes. Además, ofrecían una consulta de una hora por niño en la semana a través del teléfono. El Gobierno otorgó una *simcard* para los teléfonos móviles que servía solo para esa llamada. En algunos departamentos, las universidades se vincularon con proyectos como la radio para asesorar a los estudiantes en casa. Se debe tener en cuenta que los padres de familia debían continuar con las labores agrícolas y tampoco tenían el nivel educativo para acompañar a sus hijos en la elaboración de las guías.

Imaginarios de las educadoras sobre la educación rural

En Honduras existe una oferta curricular uniforme para la educación primaria. Hasta la década de 1960 existió la separación entre educación primaria urbana y educación primaria rural. Los maestros eran formados en instituciones (escuelas normales y profesorado) que tomaban en consideración esas particularidades en función de las modalidades existentes. Desde esa fecha hasta ahora, los centros de educación superior no hacen distinción en cuanto a la formación del docente, no existen carreras de pregrado orientadas al estudio de la educación rural.

Por otra parte, un aspecto por resaltar es que la legislación de Honduras[277] permite la asociación de docentes como requisito para el ingreso a la carrera docente. En ese marco se crearon cinco asociaciones, sindicatos o colegios profesionales[278] de maestros, que aglutinan

277 La Ley Orgánica de Educación tiene como propósito dignificar la carrera docente en el ejercicio del magisterio, garantizar al docente un nivel de vida acorde a su profesión y asegurar una educación de alta calidad. Contempla disposiciones legales, técnicas y administrativas de la educación nacional desde el año 1966.

278 En Honduras existen cinco organizaciones magisteriales a las cuales se puede acceder mediante afiliación al egresar de las escuelas normales o bien de la educación superior como requisito para el ingreso a la carrera docente. Estas organizaciones son PRICPHMA, COLPROSUMA, SINPRODOH, COPEMH Y COLPEDAGOGOS. Sin embargo, los docentes garífunas conformaron

entre ellos la totalidad de docentes que ingresan y, a la vez, a los jubilados de la carrera docente; igualmente, todas estas organizaciones conforman una plataforma conjunta denominada Federación de Organizaciones Magisteriales de Honduras (FOMH).

El 14 de diciembre del 2015, en el marco de la nueva Ley Fundamental de Educación que entró en vigencia en el año 2017, se decretó la transformación de las escuelas normales[279], la cual culmina con la delegación para la formación inicial de docente en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

Por esta razón, la aplicación de los instrumentos de este estudio no se sitúa en una escuela normal, sino más bien en una organización de docentes garífunas, cuya formación en educación superior se recibe en la universidad antes mencionada y que por su componente étnico conocen el ambiente rural y se da en una comunidad reconocida como tal, ubicada en el departamento de Atlántida, de la costa norte de Honduras.

Históricamente, la población garífuna de Honduras ha tenido su asentamiento en 52 comunidades rurales, de donde emerge un número no definido de maestros y maestras que cursan estudios de educación superior en los diferentes centros regionales y modalidades de formación de la UPNFM y se incorporan al ejercicio docente mediante concurso.

La población del departamento es diversa étnicamente, cuenta con comunidades garífunas, comunidades rurales, urbanas, costeras. Es un departamento de tránsito de pueblos miskitos y creoles, cuenta con una sede regional de la Universidad Pedagógica, que es una de las opciones de formación docente altamente atractiva para la población de menos recursos económicos de los departamentos aledaños como Colón, Gracias a Dios e Islas de la Bahía, que ingresan a las distintas opciones que ofrecen: siete licenciaturas presenciales, ocho de educación a distancia, ocho de Programa Especial Universitario

en el 2009 una organización para aglutinar maestros y maestras indígenas y afrodescendientes llamada BARAUDA.

279 En la Gaceta n.° 33908, el Consejo Nacional de Educación, en aplicación de los artículos 28, 69 y 81 de la Ley Fundamental de Educación; 77 del Reglamento General; art. 27-34 de la formación inicial de docentes, establece el proceso de transformación de las escuelas normales, en un proceso de transición que se extenderá desde la aprobación del decreto hasta el 31 de diciembre del 2017.

de Formación Docente (PREUFOD), dos de Formación Inicial de Docentes (FID) y la desaparecida carrera de Educación Intercultural Bilingüe, de la cual solo egresó una promoción y fue cerrada en el año 2015. El 100 % de las maestras encuestadas son egresadas de uno de los programas de estudio del centro universitario citado, forman parte de la organización de docentes "Barauda" y tienen experiencia profesional y vida comunitaria en el área rural.

En Colombia, por el contrario, continúan funcionando las escuelas normales[280], que capacitan para desempeñarse como educadores en el medio rural para los niveles de pre-escolar, básica primaria y directivo rural. Para este estudio, se tuvo en cuenta la poblacion estudiantil del Programa de Formacion Complementaria de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, localizada en la ciudad de Leticia, capital del departamento del Amazonas. Esta es una institución de carácter oficial y naturaleza pedagógica que lidera procesos educativos en la región amazónica desde 1959. A la fecha cuenta con un proyecto educativo institucional que responde a las "situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, que es concreto, factible y evaluable" (art 73 de la Ley 115 de 1994).

Actualmente, se encuentra en una etapa de sostenibilidad y mejoramiento continuo de los procesos educativos y pedagógicos, que le permite alcanzar las metas del perfil profesional y laboral del estudiante, el maestro en formación y en ejercicio. Está reglamentada por el Decreto 1236 del 2020 para ofrecer la formación de docentes a través del Programa de Formación Complementaria (PFC) y para desempeñarse en los niveles de preescolar, básica primaria y director rural. Se obtiene el título de normalista superior, con apoyo en el convenio interinstitucional con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Uptc, según el modelo pedagógico "pedagogía para el desarrollo humano integral", los principios pedagógicos (educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto) y los ejes articuladores (formación, evaluación, extensión e investigación).

280 Marlén Rátiva, José Rubens Jardilino y Diana Elvira Soto Arango, "Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas". *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior* 13, n.° 37, (2022): 194-211. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/issue/view/43

Adicionalmente, tiene una experiencia de 65 años de vida institucional en la formación de maestros, liderando procesos pedagógicos e investigativos que impactan significativamente el contexto educativo amazónico rural y urbano. Es la única institución educativa en esta extensa región que forma maestros con identidad y sentido de pertenencia amazónica. En promedio, ingresan al Programa de Formación Complementaria 18 estudiantes. En el año 2022, la institución tenía cuatro sedes con los 13 grados, con 3260 estudiantes atendidos por 128 profesores.

Debemos destacar que, desde el proceso de reestructuración de las escuelas normales (desde 1997 hasta la fecha), la Institución Educativa ha promocionado 578 normalistas superiores para el desempeño de la profesión docente en el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria. En la actualidad, muchos de los egresados ejercen la profesión docente en diferentes sitios de la geografía local y regional.

En cumplimiento de una de sus funciones sustantivas como la extensión y proyección social, oferta también un portafolio de capacitación, acompañamiento y actualización (cursos, talleres, seminarios, congresos y diplomados) para docentes activos en los niveles normalista superior y licenciados *in situ* por todo el territorio del departamento.

La Escuela Normal Superior (ENS) de Leticia justifica su existencia en el departamento de Amazonas por las siguientes razones:

- El departamento posee un gran porcentaje de maestros ubicados en la zona rural, donde no tienen la posibilidad de acceder a un centro de formación y actualización docente.
- Los maestros egresados de la Escuela Normal Superior ejercen su profesión docente en las escuelas urbanas y rurales del departamento. Un porcentaje está vinculado a los programas de atención a la primera infancia (centro de desarrollo infantil), acompañando los procesos educativos de esta población como agentes educativos institucionales y familiares.
- La gran mayoría de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos vinculados a la institución corresponden a grupos étnicos de la región amazónica, así: 0,16 % andoques (6); 0,68 % boras

(25); 0,11 % carijonas (2); 3,39 % cocamas (124); 0,03 cubeo (1); 0,08 % inga (3); 0,14 % macuna (5); 0,22 % matapí (8); 0,27 % miraña (10); 0,03 % nonuya (1); 0,08 % ocaina (3); 0,16 % tanimuca (6); 9,10 % tikuna (333); 2,32 % murui (85); 0,16 % yagua (6); 0,33 % yucuna (12); 0,08 % negritudes (3); 0,08 % otras etnias (3).

La población más representativa de los grupos étnicos en la Escuela Normal Superior corresponde a los tikunas, seguida de los cocamas, murui y boras, como se observa en la Imagen 1.

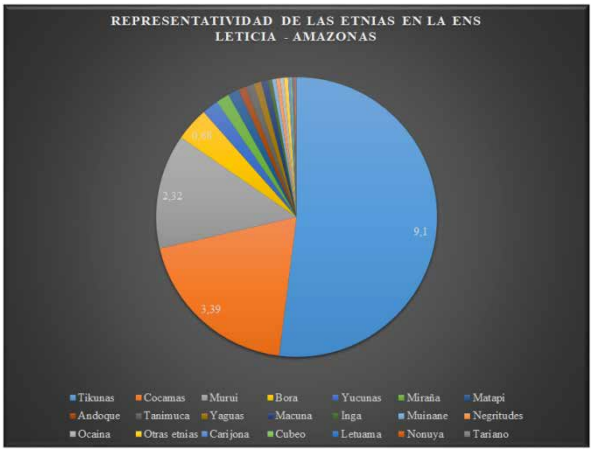


Imagen 1. Representatividad de las etnias de la ENS, Leticia, Amazonas
Fuente: las entrevistas realizadas en los dos países

Por otra parte, es importante destacar que la Escuela Normal Superior asume el concepto de educación rural como proceso de formación que se construye a partir de un contexto heterogéneo y las necesidades del territorio, teniendo en cuenta pilares epistemológicos, pedagógicos, didácticos y disciplinares que se fundamentan en la interculturalidad, el diálogo de saberes y la transformación del conocimiento, es decir, el reconocimiento de la diversidad de saberes que se complementa en el contexto amazónico tripartita dando como resultado la articulación del saber ancestral con el conocimiento científico. Por otra parte, se considera la nueva ruralidad que rescata y fortalece el concepto de territorio, la interculturalidad y biodiversidad, por cuanto interactúan "distintas variables económicas, sociales y políticas que confieren a

cada territorio una identidad única, con una historia, un presente y una proyección futura construida por la sociedad que interactúa en ese espacio"[281].

El imaginario lo analizamos con base en las respuestas a las entrevistas que dieron las educadoras en formación en la citada ENS. En este sentido, presentan una concepción particular sobre la ruralidad y la educación rural. En primera instancia, se comparan con la educación urbana y opinan, en relación con la identidad, horario laboral, salario, condiciones de vida aspiraciones, que su situación de desempeño profesional se encuentra en desventaja.

Se realizó un consolidado de la encuesta aplicada el día 13 de septiembre del 2022 a diez estudiantes de quinto semestre del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana.

Se presentan las respuestas de manera textual, para cada una de las preguntas formuladas a los encuestados, acompañadas de una conclusión general, para así poder establecer los imaginarios respecto a los procesos de apropiación de la ruralidad desde el territorio.

El objetivo fue analizar los imaginarios y los procesos de apropiación de la ruralidad desde el territorio, en la formación y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), para fortalecer la formación investigativa a través de estrategias que incluyan el entorno socioeducativo del sector rural en la ENS de Leticia.

La primera pregunta se relacionó con el significado de lo rural desde el territorio:

- Lo rural es el contexto diferente y las posibilidades limitadas con las que cuentan las personas indígenas. Comunidad en desarrollo autónomo realizado por sabedores y líderes.
- Rural es la zona o lugar que es alejada de la ciudad, ya sea una comunidad indígena o mestiza.

281 Escuela Normal Superior Marcelino Eduardo Canyes Santacana. *Proyecto educativo institucional E.N.S.* (Leticia, Amazonas: 2022).

- Es de donde uno viene, la ruralidad hace relación al campo, donde vivimos también la integración de diferentes etnias.
- Territorio no urbano, pueblos pequeños o minoritarios.
- Rural significa los lugares no municipalizados del territorio, aquellos espacios como comunidades indígenas y corregimientos.
- Lo rural está situado lejos de la ciudad, es decir, lo encontramos en el bosque, pueblo, comunidad, donde no hay servicio de hospitales, hay campesinos y viven de la siembra y la caza.
- La ruralidad se basa en los territorios comunitarios donde se involucran integrantes y grupos étnicos indígenas con sus respectivas costumbres.
- Significa personas con gustos o costumbres propios de la vida en el campo, que viven de labores propias de la agricultura, pesca y ganadería.
- Lugar en el cual es difícil la accesibilidad tanto para las personas que lo habitan como para los que no.
- Lo rural para mí significa todas las comunidades indígenas que no viven en los cascos urbanos y que conservan sus usos y costumbres.

En definitiva, las respuestas nos orientan a destacar los términos como comunidades indígenas, zonas no municipalizadas y el difícil acceso a servicios básicos como la salud, para definir el concepto de ruralidad desde el territorio.

En cuanto a la diferencia entre lo rural y lo urbano, se reflejan algunas carencias respecto a la conectividad, los medios de movilidad y de transporte, las prácticas socioculturales de relevancia para las comunidades indígenas y las actividades económicas de sustento.

En relación con la educación rural, consideran que este tipo de educación surge de la interacción con el contexto y los procesos educativos desde este vínculo con el entorno inmediato.

Respecto a la diferencia entre la educación rural y la educación urbana, se focalizan en las facilidades para las nuevas tecnologías en la educación urbana y las deficiencias del mismo servicio en la educación rural; también resaltan en lo urbano las diferencias metodológicas, siendo

estas más estandarizadas y menos flexibles que en lo rural. Por otra parte, se visualiza que la mayoría de los encuestados desconocen cómo se concibe la educación rural en el Proyecto Educativo Institucional. Finalmente, respecto a la pregunta: ¿de qué manera considera que la legislación educativa del país ha incidido en las prácticas escolares de la educación rural?, se destaca la etnoeducación como parte de la incidencia de la legislación educativa y específicamente lo relacionado con el Decreto 804 de 1995. Y, respecto a ¿qué elementos considera que le está aportando la Escuela Normal Superior (ENS) para desempeñarse en contextos rurales? (pregunta para estudiantes de las ENS), respondieron que la Escuela Normal Superior de Leticia es la única institución educativa que se encuentra ubicada en la zona sur de Colombia, de carácter oficial y de naturaleza pedagógica, que lidera procesos de formación integral en los ámbitos investigativo, académico y comunitario, conforme a los ejes de la interculturalidad, la inclusión, la infancia e interdisciplinariedad en el contexto amazónico. Además, esta institución permite asesorar y avalar programas tendientes a la cualificación educativa con proyección nacional y regional, para una sana convivencia, y presta el servicio educativo a estudiantes de estratos uno, dos y tres, y de comunidades indígenas (no estratificadas), quienes, en su mayoría, provienen de familias nucleares y extensas.

El porcentaje más alto de estudiantes está representado por mestizos; los demás pertenecen a diferentes grupos étnicos amazónicos como ticuna, cocama, murui, mirañas bora, yucuna, matapi, tanimuca, yaguas, entre otros, y de ascendencia peruana y brasilera, que aportan y enriquecen los procesos educativos a través de sus manifestaciones culturales, sociales y políticas.

En los últimos años ha sido notable la afluencia de estudiantes miembros de familias desplazadas víctimas del conflicto armado, afrocolombianos y población flotante, lo que favorece la formación pedagógica de la población minoritaria[282]. La Escuela Normal Superior se proyecta hacia las comunidades indígenas que se encuentran ubicadas en las

282 Escuela Normal Superior Marcelino Eduardo Canyes Santacana. *Proyecto educativo institucional E.N.S.* (Leticia, Amazonas: 2018).

zonas no municipalizadas de la Amazonía colombiana[283], dando cumplimiento a la Ley General de Educación en su artículo 55, el cual define la educación para grupos étnicos, y al Decreto 804 de 1995 que hace referencia a la etnoeducación, y concediendo prioridad a las estrategias pedagógicas y didácticas que parten del contexto y los conocimientos situados.

Conclusión

La presente investigación presentó un análisis detallado del panorama rural y la educación rural en los países de Honduras y Colombia para poder presentar la vivencia de las maestras rurales garífunas y yucunas, y su percepción del entorno socio-político y legislativo en el que se desenvuelven. Además, se examinó de manera exhaustiva su imaginario del mundo rural y la importancia de la educación en este contexto.

Primero, cabe destacar que en Colombia la legislación sobre los pueblos originarios es más extensa que en Honduras. Esto se debe a que, en este país suramericano, comenzaron a recuperar sus derechos y a tener una presencia política nacional a partir de la Constitución de 1991. En cuanto al ámbito educativo, la diferencia radica en el hecho que en Colombia los resguardos indígenas tienen la autonomía para designar a los docentes, quienes son remunerados por el Estado. En cambio, en Honduras, la población garífuna no cuenta con esta autonomía.

En segundo lugar, las zonas del estudio con la población garífuna y yucuna presentan condiciones de ruralidades mixtas en cuanto a su forma de vivir en poblados o en viviendas alejadas.

En tercer lugar, la educación rural es similar en ambos países en lo referente a políticas de alimentación para los niños, que se les ofrece por parte del Estado.

En cuarto lugar, es importante destacar que las maestras comparten imaginarios similares en relación a lo rural y a la educación rural. Esto

283 *Ibíd.*

se debe a que las instituciones educativas rurales presentan condiciones locativas y de recursos didácticos inferiores, lo que limita las posibilidades de capacitación y progreso académico de los docentes.

En quinto lugar, es importante mencionar que, en Colombia, los docentes yucunas reciben principalmente su formación en la Escuela Normal Superior de Leticia, mientras que en Honduras, las maestras garífunas se forman en facultades de educación para desempeñarse en contextos rurales. En Honduras, las escuelas normales fueron cerradas desde los años 60. Además, es importante destacar que en Honduras los maestros y maestras se asocian en sindicatos, existiendo un total de 5, mientras que en Colombia algunos optan por formar parte de la organización nacional FECODE, pero también se afilian a las organizaciones regionales en cada departamento.

En sexto lugar, se observó que en los dos países trabajan las maestras garífunas y yucunas por crear sentido de identidad étnica, diferenciándose de la mayoría de los docentes que han perdido la identidad con su desempeño profesonal como educadores. Dentro de este contexto, desde diferentes voces se está replanteando de manera urgente un replanteamiento de la formación de los docentes en en las Facultades de Educación en Colombia.

En el estricto sentido, al comparar los dos países de Honduras y Colombia, que presentan un alto porcentaje de ruralidad, se localiza que está educación se concentra en los poblados y si bien en los últimos años se dan programas de alimentación y en algunos casos de transporte, la educación en estas ruralidades no presenta las mismas condiciones de instalaciones, material educativo y tecnológico como ocurre en las localidades urbanas.

En definitiva, esta investigación sobre la temática de la formación y el ejercicio profesional de las maestras garífunas y yucunas en contextos rurales, nos permitió visualizar como la educación rural desde el territorio, en ambientes interculturales, multiculturales y de frontera, implica trascender y cambiar el concepto estético y paisajista del contexto amazónico y del litoral caribeño en Honduras. Dos culturas

diferentes donde el hecho educativo une a estas maestras en medio de la exclusión y las dificultades para ejercer su profesión.

Hemos pretendido, en fin, rescatar su imaginario desde su cultura étnica garífuna y yucuna y nos encontramos ruralidades diferentes en su contexto geográfico respecto a la ubicación de las poblaciones en pequeños poblados, donde la maestra yucuna vive en el poblado de la escuela y se mantiene en su ambiente cultural mientras la maestra garífuna tiene solo su ambiente familiar que le permite conservar algunas de sus tradiciones culturales y la pérdida de su lengua.

Así mismo, esta investigación nos ha orientado a la necesidad de transformar nuestra concepción sobre los conocimientos ancestrales y locales, que son el resultado de tradiciones y convergencias surgidas de la continua interacción entre el hombre y la naturaleza. En este sentido, estamos comenzando a reconocer y valorar la importancia de incluir en la academia el valioso aporte de la educación propia, de los pueblos originarios, así como dar visibilidad y empoderamiento a los sabedores y sabedoras tradicionales, quienes son fundamentales en las nuevas apuestas académicas. Ellas no solo poseen conocimientos, sino que también son ejemplos vivientes de normas, modelos e interacciones. De esta manera, la construcción colectiva del conocimiento comienza a ocupar un lugar destacado y a transformar los procesos educativos en el contexto rural. Por ello es necesario valorar en su justa medida que las estrategias metodológicas, que se están investigando en las dos tesis doctorales, de la combinación de evidencias empíricas, experiencias subjetivas, conversaciones abiertas con los imaginarios ancestrales siempre presentes, son los que generan saberes que, al complementarse, alcanzan concepciones más complejas y capaces de entender e interpretar el mundo y las realidades que se desean construir y transformar desde su territorio.





Imagen 2. Educación rural en el territorio yucuna



Imagen 3. Educación rural en el territorio garifuna

Bibliografía

Amaya, J. A. "Estado de la educación en Honduras." En La educación intercultural bilingüe y la construcción del estado nación pluriétnica en Honduras, 143. Tegucigalpa: UPNFM, 2010.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Bogotá: DANE, 2018. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018.

Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la educación para grupos étnicos.

Decreto 1953 de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas.

Decreto 1236 de 2020. Por el cual se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores (ENS) públicas y privadas.

Escuela Normal Superior Marcelino Eduardo Canyes Santacana. Proyecto educativo institucional E.N.S. Leticia, Amazonas: 2018.

Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango, Alba Lorena Ballesteros Alfonso, y Sandra Liliana Bernal Villate. "La investigación en la educación rural colombiana. Elementos de contextos." En Los imaginarios en la enseñanza de la independencia americana, en escuelas normales cundiboyacenses (2009-2019). 184. Tunja: Editorial UPTC, 2022.

Hernández, R. Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras. Tegucigalpa: Proyecto FAO UNESCO, 2004.

Informe de rendimiento académico 2017. Tegucigalpa, MDC: Secretaría de Educación, 2018.

Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA). Resolución 0104 de 1981, 15 de diciembre. https://manguare.red/wp-content/uploads/2020/09/Resolucion_0104_del_15_de_diciembre_de_1981_RI_MIRITI_PARANA_CREACION.pdf.

Instituto Nacional de Estadística (INE). Solicitud de información estadística. Tegucigalpa: INE, 2018. https://www.ine.gob.hn/V3/solicitud-de-informacion-estadistica/.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación, cap. IV "Educación campesina y rural".

Ley 1381 de 2010. Sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Ley Fundamental de Educación. La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras, no. 32754, 22 de febrero de 2012. https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/Ley%20Fundamental%20de%20Educaci%C3%B3n.pdf.

López, Óscar Hugo, Diana Soto Arango, y Justo Cuño Bonito. Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Ciudad de Guatemala: Universidad San Carlos de Guatemala, 2014.

Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo, Claudia Andrea Huaiquián Billeke, Diana Soto Arango, Juan Beltrán Veliz, y Sonia Valle de Frutos. "Historia y violencia: asesinatos de líderes indígenas guardianes del medio ambiente en América Latina, 2016-2019." Historia ambiental latinoamericana y caribeña (HALAC) Revista De la Solcha 11, no. 2 (2021): 43-69. https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i2.p43-69.

Ministerio de Educación Nacional. Colombia territorio rural*. Bogotá: Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, 2015.

Morales, Ricardo, y Antonio Magalhães. "Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras." Paradigma: Revista de Investigación Educativa 20, no. 20 (2013): 1-14.

Rátiva, Marlén, José Rubens Jardilino, y Diana Elvira Soto Arango. "Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas." RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior 13, no. 37 (2022): 194-211. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/issue/view/43.

Restrepo Salazar, Juan Camilo, y Marlon Andrés Bernal Morales. La cuestión agraria. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial Colombia, 2014.

Secretaría de Educación (SEDUC). Informe de rendimiento académico (2017). Tegucigalpa: MIDEH, 2018.

Informe Nacional de Desempeño Académico*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación de Honduras, 2019.

Diseño curricular básico DCNB. Tegucigalpa: SEDUC, 2005.

Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE). Cuentas. Honduras: SACE, 2022. https://sace.se.gob.hn/cuentas/login.

Soto Arango, Diana Elvira. La escuela rural en Colombia. Historia de vida de maestras. Tomo VI. Colección Educadores. Tunja: HISULA-SHELA, FUDESA, 2014.

Soto Arango, Diana Elvira, Diego Eduardo Naranjo Patiño, y Justo Cuño Bonito. "Historia de vida de educadores. Aproximación historiográfica y metodológica." Revista Inclusiones 5 (2018): 122-154.

Soto Arango, Diana Elvira, Luis Molina. “La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC.” Revista Saber-Ciencia y Libertad 1, no. 13 (2018): 275-289.

Soto Arango, Diana Elvira, Martha Corberth, y Veronique Solangue. Maestras indígenas, africanas y afrodescendientes. Tomo IX. Colección Educadores. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020.

Soto Arango, Diana Elvira, María Teresa Avoro Nguema, Adiela Ruiz Cabezas, y Antonio Medina Rivilla. “Formación de docentes en Guinea Ecuatorial. Historias de vida de maestras en prospectiva al 2020.” RHELA: Revista Historia de la Educación Latinoamericana 20, no. 27 (2016): 67-94.

Memoria de un sueño: Midia Leonor, la maestra[284]

Emilce Beatriz Sánchez Castellón[285]
Universidad de La Guajira, Colombia
Grupo de Investigación Aa'in
https://orcid.org/0000-0002-0229-9806

Ligia María Sánchez Castellón[286]
Universidad del Magdalena, Colombia
Grupo de Investigación Educación y Cognición
https://orcid.org/0000-0003-0292-2722

Introducción

A lo largo de los años, la historia de la educación ha demostrado que un maestro puede transformar sus prácticas pedagógicas por medio de la experiencia del otro, tomando esta como un gran libro de vida que no se limita solo a la decodificación de las palabras o al texto lingüístico, sino que permite traer a la memoria hechos que, cuando son relatados, constituyen un acervo de naturaleza cultural, académica, familiar, religiosa, política, entre otras.

Dada la importancia de estos relatos, desde el campo de la investigación pedagógica se abre paso a la historia de vida, línea biográfica-narrativa como una opción metodológica que permite producir conocimiento

284 Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", código SGI 3140 y convenio 00023 de 2022 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Rudecolombia. Así mismo, se destaca que, en la Universidad de La Guajira, Colombia se desarrolla el Proyecto de Investigación "*Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad". -Historias de vida- en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023*", con acta de aprobación No. 007 del 09 de agosto del 2022, el cual por su pertinencia con esta investigación cohesiona los dos grupos a los que pertenecen los autores de este capítulo.

285 Doctoranda en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad de Cartagena, Colombia. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira, Magister Ciencias de la educación Superior, mención docencia universitaria, Universidad de Matanzas, Cuba. Especialista en: Gestión gerencial, Evaluación escolar, Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo. Docente T.C. Universidad de La Guajira. Editora y directora general de la revista Entretextos. Grupo de investigación. Aa'in. Principio motor de vida. Coordinadora del Semillero de Investigación Historias de vida de maestras. esanchez@uniguajira.edu.co

286 Cursos doctorales en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE, Universidad del Magdalena. Magíster en Enseñanza del Lenguaje y la Lengua Castellana, Universidad del Magdalena. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Español y Literatura, Universidad del Magdalena y de Pamplona. Licenciada en Psicología Educativa y Administración, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de Investigación "Cognición y Educación", Universidad del Magdalena. Docente tutora PTA. Coordinadora Nodo Caribe/Magdalena RedLenguaje. Docente catedrática Universidad del Magdalena. lsanchezca@unimagdalena.edu.co

científico, riguroso y pertinente desde la voz de los propios actores, asumidos como fuentes primarias para indagar realidades propias de los contextos socioculturales y, en particular, de la cultura escolar en períodos históricos determinados. La historia de vida posibilita visibilizar el trabajo de maestros y maestras, conocer sus experiencias para aprender de ellas, generar compromisos, proyectar otros rumbos. Así, con base en Leite-Méndez y Rivas-Flores[287], Orozco, Pañagua y Martos[288], Sánchez[289], Sánchez-Castellón[290], Hernández[291] y Soto, Cuño y López[292], se intenta argumentar desde sus marcos conceptuales.

De igual manera, la Red Internacional de Maestras *de pueblos originarios, rurales, afrodescendientes y africanas* se ha interesado en profundizar y divulgar la vida y el quehacer pedagógico de maestras de diferentes latitudes[293]. Desde las perspectivas de estos eventos académicos y los autores mencionados, las historias de vida se conciben como un tejido epistémico que va dando forma y significado a la existencia de una persona, comunidad o territorio, tomando cada vez más fuerza en el campo educativo porque se atreve a reivindicar la voz de aquellos protagonistas cuyas pedagogías muchas veces pasan inadvertidas y subvaloradas por la óptica del eurocentrismo predominante.

En contraste con esta subvaloración y considerando la ponderación que debe existir entre los saberes culturales-conocimientos y sujeto-investigado-sujeto-investigador, el propósito de este estudio va más allá de la simple narración de una experiencia, puesto que profundiza en la vida

287 Analia Leite-Méndez y José Ignacio Rivas-Flores. "Una mirada rizomática de las narrativas". *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias* n.° 12 (2021): 14-26.

288 Susana Orozco, Laura Pañagua y María Victoria Martos. La creación curricular en la formación de educadores. Una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta* 50 n.° 3 (2021): 737-744.

289 Ligia Sánchez, *El texto escrito en la formación de maestros. Retos y perspectivas desde la pedagogía por proyectos* (Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2023).

290 Ligia Sánchez, "Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial", en *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*, compilado por E. Cerchiaro-Ceballos (Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2019).

291 Fernando Hernández, "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto", en *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, coordinado por Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (Barcelona: Esbrina-Recerca, 2011).

292 Elvira Soto Arango, Justo Cuño y Óscar Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras* (Tunja: Editorial UPTC, 2015). http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3012

293 Ha llevado a cabo seis coloquios internacionales: en Jamaica, Kingston, mayo 2015; Guatemala, Ciudad de Guatemala, octubre 2016; Colombia, Barranquilla 2017; Chile, Temuco, octubre 2018; Gabón, Libreville, marzo 2021; Colombia, La Guajira, octubre 2022 y próximamente en Honduras, noviembre 2023.

de una maestra que logró superar barreras, trascender la monotonía e influir en contextos deprimidos y resilientes que lograron transformarse sin desmedro de su identidad. Esa maestra, Midia Leonor, a quien llamaban "Millo"[294], cuya pedagogía tuvo un impacto social, político, educativo y cultural en el Magdalena, La Guajira y el Caribe colombiano, aún sigue vigente. A partir del planteamiento de este objetivo, que se deriva de un proyecto de investigación inscrito en la Universidad de La Guajira y titulado "Maestras, identidad, resiliencia e invisibilidad. –Historias de vida– en La Guajira y el Caribe colombiano 2022-2023", surgió la siguiente pregunta problematizadora: ¿cómo contribuye Midia Leonor, la maestra, desde su pedagogía al gran propósito de formar niños y jóvenes?

Para dar respuesta a este interrogante, se parte de la concepción de la historia de vida como un *continuum*, en la cual cada ser humano la crea y recrea desde sus vivencias y experiencias. Según Rivas-Flores[295], esta travesía por sí sola no queda registrada en el imaginario de la gente, por ello es fundamental su sistematización, lo que contribuirá como aporte al campo de la historia de la pedagogía.

Es allí donde cobran importancia los procesos escriturales, porque de esas experiencias dependerá que la historia de vida sea reconocida y permanezca en la memoria de quienes se interesen por este tipo de estudios, para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse de modo prospectivo al futuro, como lo plantean Echeverry y Prada[296]. Tal sistematización analítica, establecida como objetivo de investigación, parte de las metodologías que se abordan a continuación.

294 Apelativo cariñoso con el cual la llamaban sus allegados, muchos, conocedores del significado de la palabra, que en la fitología se refiere a un cereal con gran variedad de nutrientes.

295 José Ignacio Rivas-Flores. "Construir identidades docentes transformadoras: la necesidad de otra formación del profesorado", en *Horizontico*. *La utopía posible*, coordinado por M. S. Saavedra, 42-57 (Michoacán: Editorial Escuela Normal Superior de Michoacán, 2022).

296 Marta Lucía Echeverry y Manuela Prada. "Colombia. La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencias buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia". *Prospectiva* n.° 31, (2021): 345-368.

Procedimientos metodológicos del estudio

Por tratarse de la narrativa y el análisis de una historia de vida, este tipo de investigación se inserta en los estudios cualitativos etnográficos, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación, es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor, tal como lo concibe Martínez[297].

La importancia de este tipo de estudio es destacada, por ejemplo, por Goodson[298]; en la historia de vida, "la voz del informante" (en nuestro caso, colaboradores de la investigación) tiene un papel fundamental no solo como el que suministra la información, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir. Korblint[299] y Leite[300] asumen que estas historias se basan en experiencias concretas de la persona en cuestión, a través de las cuales se pretende recuperar el sentido de estas vinculándolas a sus vivencias (dentro de la subjetividad). Según Bourdieu *et al.*[301], esta recuperación de sentido y vinculación nos permite poner de manifiesto y revelar las técnicas de investigación cualitativa, por lo que, como investigadores, debemos tener una posición de "escucha activa y metodológica".

Por su parte, Vela[302] y De Garay[303] indican que las investigaciones cualitativas enmarcadas en el área de las ciencias sociales tienen su foco de atención en la persona y en el contexto que la rodea[304], a lo

297 Miguel Martínez Miguélez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. 3.ª ed. (México: Trillas, 2007).
298 Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado* (Barcelona: Octaedro-Eub, 2004), 23.
299 Ana Lia Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2004).
300 Analia Leite-Méndez. "Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal" (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2011).
301 Pierre Bourdieu et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society* (Cambridge: Polity Press, 1999).
302 Fortino Vela Peóm, "Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista cualitativa", en *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social*, coordinado por M.L. Tarrés. (México: El Colegio de México-FLACSO, 2001).
303 Graciela De Garay, "La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas", en *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, coordinado por G. de Garay, 16-26. (México: Instituto Mora, 1997).
304 Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado…*

cual Cortés[305] añade que estas historias permiten visualizar, entender e interpretar las voces que siempre han estado, pero que los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver, llevándonos a experimentar una especie de ceguera al ignorar lo que nos rodea.

En este sentido, Ruiz Olabuénaga e Ispizua[306] sostienen que las historias de vida son narraciones del desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser estas durante un período concreto y en un contexto determinado; como sucede en este estudio, en el que Midia Leonor es el epicentro y su historia se cuenta desde aspectos objetivos, el punto de vista subjetivo y según unos códigos lingüísticos.

Hernández, en concordancia con la investigación pedagógica, asume que la historia de vida cobra sentido en cuanto a para qué la hacemos, es decir, su finalidad:

> (…) que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a [sic] la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente[307].

Como puede observarse**,** existen diferentes perspectivas acerca de la importancia de las historias de vida. Sin embargo, todas coinciden en adoptarlas como una técnica metodológica dentro de las investigaciones cualitativas. Además, vale la pena acotar que, a lo largo de los últimos años, la investigación basada en este tipo de metodología se ha visto incrementada porque permite la obtención de datos e información que a través de la metodología cuantitativa sería difícil recoger.

305 Pablo Cortés, "El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica", en *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, coordinado por Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Rivas, 68-74. (Barcelona: ESBRINA-RECERCA, Universidad de Barcelona, 2011).

306 José Ignacio Ruiz Olabuénaga y María Antonia Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.* (Bilbao: Universidad de Deusto, 1989).

307 Fernando Hernández, "Las historias de vida …, 20.

De acuerdo con Martínez[308], los datos obtenidos al utilizar la metodología cualitativa están impregnados de ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados que facilitan el acercamiento a la información suministrada. Estos estudios, según Berríos[309], toman en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a la gente. Al respecto, los estudios cualitativos siguen pautas de investigación flexibles y abarcadoras sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, los cuales, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga. En este caso, este tipo de información se recaba tanto de quienes interactuaron con Midia, como del análisis de los registros documentales.

Bajo este paradigma, se tienen en cuenta los siguientes pasos primordiales del método de investigación basado en historias de vida, enunciados por Ruiz[310]:

a) Captar la totalidad de una experiencia biográfica: en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona. Incluye las necesidades fisiológicas, la red familiar, las relaciones de amistad, la definición personal de la situación, el cambio personal y el cambio de la sociedad ambiental, los momentos críticos y las fases tranquilas, la inclusión y la marginación de un individuo en su mundo social circundante.

b) Percibir los dilemas y el cambio, lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional. La historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios sucedidos a lo largo de la vida de la persona, las disyuntivas, faltas de lógica, dudas, contradicciones, vuelta atrás que se experimentan en el transcurso de los años.

308 Miguel Martínez Miguélez, *La investigación cualitativa etnográfica en educación…*
309 Rafael Berríos, "La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa". *Paidea Puertorriqueña* 2 n.° 1 (2000): 1-17.
310 José Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa*. 2.ª ed. (Bilbao: Universidad de Deusto, 1999).

c) Recoger la visión subjetiva con la que cada uno se ve a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo atribuye méritos e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros. Tal visión revela la negociación que toda vida requiere entre las tendencias expresivas de la persona y las exigencias de racionalidad para acomodarse al mundo exterior, y finalmente

d) Descubrir las claves de interpretación de los fenómenos sociales, de ámbito general e histórico que solo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal de los individuos concretos.

Según Chárriez[311], al delimitar los objetivos, resulta necesario detenerse en cómo se aplica, ateniéndose a un orden prestablecido sin que esto suponga un menoscabo de su flexibilidad. De allí que para evitar este detrimento, en el presente estudio se siguen los primeros tres pasos sugeridos por Ruiz[312], que hicieron posible, en primera instancia, incorporar múltiples fuentes de datos para describir de manera contextualizada lo que sucede en la *Memoria de un sueño: Midia Leonor, la maestra*, y en segunda instancia, presentar como resultados los aportes legados por esta docente a las generaciones futuras, dentro del marco de un proyecto de investigación que abarca la reconfiguración del papel de las maestras en general, su identidad, estoicismo y opacidad en el horizonte de la educación inclusiva, reflejando su complejidad y particularidad. El último y cuarto paso sugerido por Ruiz[313] se concreta en las conclusiones, en las cuales se interpretan las claves de trasfondo del sueño de Midia, la maestra.

Resultados del análisis etnográfico documental

Los resultados del análisis se han dividido en tres secciones, atendiendo las sugerencias que al respecto aporta Ruiz[314] para la construcción de las historias de vida. En la primera sección, se describe el contexto histórico en el cual se desenvuelve Midia Leonor, que sirve de sustento para su biografía. En la segunda sección, se presentan las huellas

311 Maira Chárriez, "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa". *Revista Griot* 5 N°. 1 (2012): 50-67.
312 José Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa.*
313 *Ibid.*
314 *Ibid.*

dejadas por este personaje, atendiendo los cambios y dilemas acaecidos a lo largo de su vida; y en la tercera, se detalla su visión subjetiva, es decir, la percepción que tiene de sí misma y del mundo a través de su ideario pedagógico.

Biografía y genealogía en el escenario social

En una *historia de vida* es necesario armonizar los tiempos y los espacios específicos, aspectos fundamentales para su comprensión y ubicación, considerando su pasado y el curso cronológico de los hechos[315]. Para Goodson[316], las vidas y trayectorias de los docentes, como narrativas de acción, se han de asentar en una "genealogía de los escenarios, lugares o contextos", que la doten de un sentido más extenso y –al tiempo– le otorguen toda la relevancia a lo que dicen y sienten. Este autor ha defendido un modo de estudio que

> (…) comprende las narrativas de acción dentro de unas teorías de contexto. Si esto es así, los relatos pueden ser situados, lo que significa que pueden ser vistos como construcciones sociales que son, situados en un tiempo y lugar, historia y geografía sociales. Los relatos e historias precisan ser comprendidos, no sólo como construcciones personales, sino como expresiones de circunstancias particulares históricas y culturales. El trabajo sobre relatos de vida se concentra, en lo personal; las historias de vida (life histories) intentan comprender los relatos junto a su trasfondo histórico y cultural[317].

Como lo relata Guisao[318], durante el siglo XX en Colombia, particularmente, se vivió el fenómeno político denominado "Frente Nacional" de gobierno (1958-1974), caracterizado por el divorcio entre el pueblo y los partidos tradicionales. El último gobernante de esta alianza política, Misael Pastrana Borrero (1970-1974), supuestamente se concentró en la solución de los problemas de las masas populares urbanas.

315 Rafaela Macías. "Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario". *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 n.° 3 (2020).
316 Ivor Goodson, *Historias de vida del profesorado.*
317 *Ibíd.*, 5-6.
318 Juan Guisao, "Modernización estatal como necesidad para el futuro: el Frente Nacional, 1958-1974". *Históriel. Revista de Historia Regional y Local*, 14 n.° 29 (2022): 232-255.

De acuerdo con Rodríguez Pimienta[319], se agudizaron los conflictos sociales en el sector rural, se estancó la Reforma Agraria, proliferó la invasión de tierras, se aceleró la confrontación armada y se desprestigió aún más la imagen del "Frente Nacional". Fueron gobernadores en el Magdalena, en ese entonces: José Lacouture Dangond, conservador (1970-1972), José Ignacio Díaz-Granados Alzamora, liberal (1972-1973) y Rafael Fuentes Diago, liberal (1973-1974). El análisis deja ver mandatos autoritarios, las mismas familias en el poder y pocos o ningún aporte a la educación.

La vida de Midia, la maestra, así como la de la población del Magdalena en general, no fue ajena a estos acontecimientos, se vivió una época de fuerzas políticas en la que cada partido ejercía hegemonía en sus territorios y se presentaban altas tensiones ideológicas. En 1950, los maestros atravesaban situaciones críticas, caracterizadas por salarios extremadamente bajos e irregulares (hasta de seis meses represados), inestabilidad laboral, traslados sin consulta previa y hasta peculados con los dineros del magisterio.

De acuerdo con De Villeros y Utria[320], en muchas ocasiones pagar los salarios a los maestros dependía de la industria de licores y de tabaco, y se llegó al extremo de hacerlo en especie, porque supuestamente el Estado carecía de flujo financiero. Se presentaban malos tratos, nombramientos según las conveniencias de los gobernantes de turno, se carecía de servicios de salud, asistenciales y prestacionales, y las escuelas estaban sin recursos indispensables para las labores académicas. La ignorancia de los gobernantes fue tan extrema que llegaron a destruir símbolos representativos de la historia de la ciudad, los archivos institucionales y todo aquello que diera fe de la historia.

Con este panorama de trasfondo, se narra la biografía de Midia Leonor, quien nació el 25 de abril de 1934, en Aracataca, Magdalena, cuna el nobel de Literatura, Gabriel García Márquez. Su madre, Hortensia Dolores Mozo Bravo, oriunda de Ciénaga, Magdalena (1909-2003)

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

320 Vanessa de Villeros y Rosiris Utria. "Las políticas de educación ciudadana y la formación de identidades, 1950-1980. Colombia". *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, n.° 25 (2015): 280-305.

de fenotipo afrodescendiente, consagrada a las labores de su hogar, desde muy temprana edad se radicó en Santa Marta. Su padre, Manuel ("Manolo") de Jesús Castellón Puello, de linaje español, fenotipo blanco, ojos azules, contextura delgada, también se estableció en esta ciudad turística por naturaleza, para dedicarse a las labores del campo, especialmente en Minca y el Campano, poblaciones pertenecientes a la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM), Colombia, invadida desde la época de la conquista española por italianos, franceses, alemanes, y más tarde por estadounidenses, quienes se establecieron y adquirieron fincas cafeteras en este sector y en el municipio de Ciénaga. Así mismo, tolimenses, antioqueños y santandereanos lograron enraizarse en ese territorio dedicándose al cultivo, a la explotación de recursos naturales y minerales. Según conversaciones con familiares, allegados y los archivos personales no hemos podido lograr establecer con exactitud el año de llegada a tierra colombiana de Manolo, este es un trabajo documental que hemos iniciado.

Hortensia y Manolo tuvieron ocho hijos: Gedilberto, Lady Helena, Midia Leonor, Armando Roberto, Ligia María, Manuel de Jesús, Stella Marina y Henry, quienes, a su vez, conformaron sus familias nucleares; de ellos, Midia Leonor y Henry optaron por la profesión docente. Midia, inicialmente fue autodidacta en este campo del saber; lo hizo con talento genuino, innato, convencida desde su niñez que ese era el camino que debía transitar. Henry se graduó de bachiller en 1972 en el Colegio Hugo J. Bermúdez de Santa Marta, e inmediatamente se matriculó en la Universidad Tecnológica del Magdalena (hoy Universidad del Magdalena) en la Licenciatura de Biología y Química. Como en esos momentos ese claustro atravesaba por una crisis financiera, los semestres no se culminaban de acuerdo con lo previsto, entonces, decidió continuar la Licenciatura en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en Tunja. Ejerció su labor en Colegios en Boyacá y en varios de alta calidad educativa en Bogotá, entre ellos el Instituto Colón y Gimnasio Los Robles, así como en el Cooperativo de Sopó.

Del matrimonio de Midia Leonor y Marco Antonio Sánchez Redondo (1934-2004) nacieron Ligia María, Emilce Beatriz, Marco Antonio (q.e.p.d.), Jesús María, Jorge Luis (q.e.p.d.) e Iveth Hortensia. Seis de

ellos se formaron como docentes y cinco ejercieron en este campo. Su esposo, oriundo de Ciénaga, Magdalena, con rasgos afrodescendientes, se dedicó a la ebanistería; le gustaba que lo identificaran así, pues consideraba que esta era una labor refinada ligada al arte y él ostentaba ser 'fino' en su profesión. Midia Leonor y Marcos infundieron en sus hijos el espíritu de superación, con principios y valores humanísticos, pensamiento altruista y democrático, líderes en sus grupos de estudio y en sus comunidades.

Su hijo Marco Antonio (1958-1987) nació en la ciudad de Santa Marta; fue ejemplo de espíritu de superación personal, aprendió a leer y a escribir sin que su madre se diera cuenta, cursó estudios secundarios en el colegio INEM Simón Bolívar de Santa Marta, mostró su potencial como escritor, poeta, pintor, orador, líder, emancipador, se tituló como abogado en la Universidad del Atlántico, con tesis laureada titulada "La democracia, conquista de la humanidad. Principios y modelos". Fue defensor de la paz, la vida, los derechos humanos, el medio ambiente, del bienestar con justicia social. Su búsqueda constante de mejores oportunidades para aquellos excluidos y marginados se convirtió en su proyecto de vida, lo cual lo puso en *el ojo del huracán*. Falleció víctima de un atentado, porque pensar y trabajar en torno a causas sociales en este país ha llevado a la sentencia de muerte y a la eliminación física del otro. Aunque en el Caribe y el Magdalena en general se repudió ese homicidio, quedó impune. La pérdida de su hijo (1987) marcó por siempre la vida de Midia Leonor.

El Centro de Estudios e Investigación Docente del Sindicato de Educadores del Magdalena[321], a propósito de la celebración de sus 70 años de fundación, publicó un artículo titulado "Semillas de Libertad. Midia Leonor, la maestra, Marcos Sánchez Castellón, de los hombres que no mueren", en el cual se da cuenta de dos personalidades inspiradoras en el campo social y educativo en ese territorio.

Midia, como lideresa, organizó comunidades deprimidas y resilientes, fundó escuelas en veredas y caseríos del Magdalena Grande: laboró

321 Sindicato de Educadores del Magdalena. "Semillas de Libertad. Midia Leonor, la maestra, Marcos Sánchez Castellón, de los hombres que no mueren". *Semilla & Pensamiento*, (2020): 51-53. http://www.edumag.org.co/images/Revista_CEID/SyP_2020_09_19.pdf

en la Escuela de Niñas del Retén, Magdalena (1954); en Los Haticos, corregimiento del municipio de San Juan del Cesar, La Guajira (1955); en la vereda Jolonura, corregimiento de Cordobita, municipio de Ciénaga, Magdalena. Para llegar a esos sitios debía recorrer largas distancias. Atravesaba ríos en mula y también a pie, caminos enmontados, bajo el sol ardiente y bajo la lluvia, lo cual no fue obstáculo para alcanzar sus sueños.

En Santa Marta laboró en escuelas, entre ellas la del barrio Libertador, en la rural alternada de Pozos Colorados (1961); en la "Casa Correccional de Menores", en el barrio Cundí, donde actualmente funciona la Universidad Sergio Arboleda; así mismo, en las de los barrios San Fernando, Veinte de Julio, el Olivo...

Finalmente, se desempeñó como maestra del área de Religión en la jornada de la tarde en la Escuela Los Almendros n.° 2, hoy Institución Educativa Liceo del Norte de esta ciudad. Fue este claustro el que disfrutó de sus últimos años de ejercicio magisterial, su madurez, carisma, sosiego, constancia y mística, fueron su carta de presentación, de allí salió para disfrutar de su pensión de jubilación (retiro forzoso en 1998) y a dedicarse más de lleno a su obra maestra, el Instituto Nancy.

Su madre y sus hermanos siempre le brindaron amor, respeto, admiración y apoyo; especialmente velaron por el cuidado de sus hijos y los acogieron con cariño abriendo espacios a la integración familiar.

Durante su ejercicio docente fue dándole forma a una idea y en diciembre de 1978 pudo cristalizar su obra magna, la fundación de un colegio con proyección social; obra que nació en su casa de habitación y a la cual se dedicó en un ciento por ciento una vez se retiró del magisterio oficial en 1998.

Esta iniciativa surgió de manera espontánea; las familias se acercaban a ella para solicitarle que les enseñara a sus hijos a leer y a escribir, porque en la escuela donde estudiaban no aprendían, y ella con paciencia y comprensión facilitaba estos aprendizajes. Con Midia Leonor se les notaba a los niños interés, emoción, felicidad y la comprensión fluía; sus padres veían los avances. Había una relación

estrecha entre ella y los estudiantes. Siempre decía "dejad que los niños vengan a mí", haciendo alusión al mensaje inspirado por Jesús, de quien era seguidora.

Aplicaba su propia pedagogía y especialmente empleaba su forma de dar amor y dedicación. Escuchaba, dialogaba, entendía sus diferencias e individualidades. Empleaba la pedagogía del amor inspirada por Freire, como "un compromiso educativo de carácter amoroso y dialógico"[322]. De la *pedagogía de la esperanza* de este filósofo de la educación[323], aprendió que sin amor no puede haber esperanza, y de la *pedagogía del oprimido*, criticada por este autor, defendió la posibilidad de ese reencuentro crítico y problematizador, mediante una experiencia de vida y de compromiso ético, político y pedagógico. Siguiendo estas enseñanzas, Midia Leonor desarrolló su ideario de vida, de acción y reflexión crítica.

Los padres de familia, al ver los avances de sus hijos, iban pasando la voz a otros. Así fue aumentando el número de estudiantes de los barrios vecinos (Olivo, San Francisco, Juan XXIII) de la ciudad de Santa Marta, que Midia, con su pensamiento pedagógico, atendía por las mañanas en la sala de su casa. Por las tardes, esa área volvía a tornarse sala propiamente, para disfrutar de la cotidianidad de la familia. En esa época, Midia Leonor aún laboraba en la jornada de la tarde en la escuela Veinte de Julio. Allí dedicaba sus energías a sus estudiantes, quienes la querían, respetaban y acogían sus orientaciones de vida que solía compartir con ellos.

Midia Leonor se atrevió a emprender su gran sueño: aportar a su comunidad un plantel educativo, el "Instituto Nancy", que abrió sus puertas con 62 estudiantes en los grados de preescolar, primero, segundo y tercero de educación básica primaria, el cual se ha mantenido gracias a la acogida de los samarios desde su creación.

Midia, al ver que la sala de su casa no era suficiente para albergar el número de estudiantes que aumentaban considerablemente, tomó en arriendo el patio de la casa vecina y allí construyó dos aulas; aun así,

322 Paulo Freire, *Educación para el cambio social*. (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975), 106-107.
323 Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. (México: Siglo XXI, 1993).

los espacios seguían siendo insuficientes y poco adecuados para las actividades que requerían los estudiantes; esa situación le preocupaba; entonces decidió enfrentar el gran reto de construir la infraestructura de su colegio comprometiendo sus recursos (su salario y ahorros) y los de su familia, aportar su gran experiencia como maestra y administradora al servicio de la comunidad, guiada por sentimientos de equidad, justicia, reconocimiento de la otredad, la diversidad cultural, los ritmos de aprendizajes, entre otros aspectos.

Con tesón e identificada con su gran meta, logró en 1992 ofrecer a su comunidad una infraestructura ajustada a las normas arquitectónicas que requerían en ese momento las instituciones educativas. La planta física del "Instituto Nancy", fue pionera en el sector, dada las condiciones socioeconómicas que imperaban en el área.

Sin ser economista, aplicó los principios de esta ciencia, al convertirse en una ahorradora minuciosa de sus ingresos, los cuales invertía en la construcción y mejora de su colegio. Midia Leonor siempre se preguntaba ¿qué más puedo dar?, sentía la necesidad de aportar y solucionar los problemas que veía en los más débiles, lo cual explica la gestación y fundación de su obra y la ayuda a su familia.

Ligia (su hermana), 'Licho', como le llaman por cariño, mujer serena y resiliente, fue clave en la vida de Midia; se respaldaban mutuamente, no solo lo hacían en sus actividades cotidianas, sino en aquellas sociales que sedemandaban su respaldo emocional, se infundieron el ánimo necesario para proseguir con sus anhelos, pese a las múltiples dificultades que implicaba la materialización del sueño de Midia y el de Licho de sacar adelante a su hijo Fabián Enrique Roca. El acompañamiento que recibió de 'Licho' en la conquista de ese ideario pedagógico, como confidente y brazo derecho en la conducción organizativa de su proyecto educativo hasta el último día de su existencia física, sigue presente en sus hijos, quienes la consideran la tía, estrella, noble y sencilla, quien también superó las dificultades propias de la vida. 'Licho' y Henry son hoy los dos hermanos de Midia Leonor con vida.

El 15 de mayo de 1992, le fue otorgada a Midia Leonor la condecoración oficial "Simón Bolívar" por parte del MEN en reconocimiento

a sus notables servicios prestados a la educación. El 20 de enero de 1998 le fue concedida al Instituto Nancy y a ella por supuesto, la condecoración oficial en el grado de *Comendador* por parte del Honorable Congreso de la República de Colombia en reconocimiento al servicio prestado a su comunidad.

Como lo plantea Sánchez[324], el esfuerzo personal acumulado y fortalecido en la experiencia adquirida por Midia Leonor, se convirtió en un propiciador de transformación individual constante e hizo que, para ella, fuera fácil asumir sus ilusiones de nuevos estudios, porque sabía que le abrirían caminos para servir a los demás; por eso comprendía el hecho formativo más desde la convicción que desde el conocimiento o la 'preparación'.

Como un homenaje a su abnegada dedicación en todos los aspectos de la vida, y especialmente como madre y educadora, sus hijos le hacen un notable reconocimiento dándole un nuevo nombre a ese claustro: "Instituto Midia Leonor Castellón de Sánchez", con lo cual se reafirma su sentido de pertenencia en el entorno y en la comunidad samaria.

Huellas, sueños, cambios y dilemas

Una forma de simbolizar la vida de Millo –ya sin su presencia física y a pesar del paso del tiempo– es como una antorcha que ilumina el sendero que transita su descendencia; como una fuente de reflexión pedagógica que, sin discursos ni teorías epistemológicas elocuentemente elaboradas, aportó a una comunidad de aprendizaje como la nuestra como una gran educadora, misionera y filósofa de la vida; como un libro abierto que invita a ser leído cual semilla de transformación a partir de su experiencia, para hacer posible la humanización de la persona.

Con Millo se pueden leer las circunstancias, las alegrías y penurias de la vida cotidiana y de la vida laboral, no solo de ella y de otras maestras, sino de toda una comunidad heterogénea y de la sociedad

324 Emilce Sánchez, "Midia, la maestra: ¿cómo conocerla?" en *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos*, 83-114. (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020).

misma en general; la realidad de su momento histórico, el contexto, la cultura, para llegar a una comprensión crítica de la realidad social, tal como lo señalara el maestro Freire: "*La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente*"[325].

Su quehacer se desarrolló en medio del paisaje natural y cultural, la injusticia educativa y la social, de la que fue víctima hasta el final de su existencia. La forma de su partida es una evidencia del vergonzoso sistema de salud que tenemos en Colombia; el procedimiento médico que le aplicaron la IPS[326] y la EPS[327] de manera tardía fue la causa de su deceso.

Millo laboró en contextos rurales y cuando lo hizo en los urbanos estos coincidieron con los sectores de las periferias de la ciudad. En ambos casos, con sujetos muchas veces representados socialmente como adecuados o inadecuados, adelantados o atrasados, educados o mal educados, disciplinados o indisciplinados, siempre bajo esos epítetos. Sus principales herramientas fueron el *amor*, el *diálogo* y la *escucha activa*.

En fin, los sueños, cambios y dilemas de Midia Leonor dejan entrever tres valores centrales. El primero, relacionado con la equidad, frente a su opuesto, la inequidad. Fue templando su temperamento, transformando sus emociones en algo más profundo, transfigurándose con sentimientos de injusticia social y equidad. Es así como logra desarrollar una actitud capaz de enfrentar los retos tanto intelectuales como físicos, porque comienza a planear cómo entender la inequidad, a qué tipo de lecturas o reflexiones debe recurrir para luego transformarla desde las dimensiones de su personalidad. Su naturaleza la conduce a mezclar este primer valor con el segundo, la *identidad* –antes vocacionalidad–, cuando esa vida emocional es compartida con su entorno inmediato la identidad/vocación se va haciendo cada vez más fuerte en el sentido de ir sustituyendo o reemplazando.

325 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 28.
326 Instituciones prestadoras de servicios de salud.
327 Entidades prestadoras de servicios de salud.

Su quehacer pedagógico comprometido fue forjando su identidad como maestra, templando su carácter y perfilando su intelecto. El gusto por la lectura armonizaba con su personalidad, dedicación y compromiso ineludible que siempre la acompañó. Su identificación hacia el ser maestra la ubicó en un camino distinto de muchas personas de su generación, motivo por el cual su *liderazgo*, como tercer valor percibido, se fue fortaleciendo con sus lecturas y planificación de actividades, las que cada vez estuvieron más ligadas a su magisterio. Desde su formación básica, el comercio y el secretariado, como era la costumbre, Midia Leonor intensificó su autonomía y puso a prueba su disciplina y constancia culminando sus estudios de bachillerato a través del programa de capacitación que ofrecía Radio Sutatenza en horarios nocturnos durante la semana, pese a las dificultades del fluido eléctrico, las altas temperaturas, de la deficiente señal de la radio, la recepción tardía de los formatos y guías (material de trabajo), a lo que se sumaba la apropiación de un espacio disputado con los demás miembros de la familia: el comedor de su casa[328], porque por las noches sus hijos hacían las tareas en ese mismo lugar.

La visión de Midia. Su ideario pedagógico

Sus convicciones y compromiso ético reflejan su aguda sensibilidad y rico pensamiento visionario, que se pueden apreciar en el último colegio que fundó (el suyo, en 1978), en el cual pretendía:

> *formar personas analíticas, reflexivas, críticas, capaces de desarrollar su pensamiento para emprender acciones que las lleven a solucionar problemáticas propias de su entorno. A ser comunicativas, con amplio sentido de Ser Social, responsables, cívicas, solidarias, buenos miembros de sus familias y de su comunidad; con profundo valor de la vida y de los derechos humanos, los cuales defenderá; una persona equilibrada, capaz de trabajar en equipo y relacionarse con otras de distinto origen geográfico, cultural, socio económico,*

328 Emilce Sánchez, "Midia, la maestra: ¿cómo conocerla?" en *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos*, 83-114. (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020).

> *entendiendo los puntos de vista de los demás y haciendo respetar los propios por las vías de la concertación y el respeto*[329].

Como puede observarse, su práctica pedagógica dimensiona la formación de un ser humano que potencia su pensamiento, no precisamente como sujeto que actúa mecánicamente de manera obediente, sino capaz de relacionarse con otros y reflexionar sobre sus propios actos. De allí que, dentro de su ideario, se encuentre la siguiente concepción de persona:

> Es factible afirmar que el hombre no es un ser abstracto, sino una realidad concreta que se expresa a través de sus potencialidades y necesidades, las cuales se derivan propiamente de la complejidad de su naturaleza. Estas necesidades se pueden explicar de la siguiente manera: Desde el punto de vista físico-biológico, el hombre forma parte de la realidad natural, está sometido a sus leyes y es producto de la evolución biológica. Por lo tanto, necesita techo, vestido y comida para satisfacer sus necesidades materiales básicas. En lo que respecta a lo psíquico-social, el hombre es parte de la realidad social, es sujeto de toda la dinámica de la sociedad. Por lo tanto, necesita compañía, solidaridad, cooperación, y complementariedad para lograr su comprensión afectiva. Desde la perspectiva histórico-cultural es el único ser capaz de recoger todo un patrimonio antropológico para proyectarlo en la búsqueda, definición y construcción de un futuro distinto. Por lo tanto, necesita formación en valores, técnica y cultural para que sea agente de transformación de su medio. Finalmente, en lo que respecta a lo espiritual-existencial, el hombre es producto de su propia creación, es capaz de ejercer una vocación consciente de autorrealización, necesita amor, trabajo y libertad para proyectarse hacia el desarrollo integral de su dignidad[330].

Este ideario fue expresado por Midia Leonor a través de diferentes símbolos: la bandera del claustro educativo, el escudo, al cual después de su fallecimiento se le incorporó su fotografía[331]; el himno, con

329 Colegio Midia Leonor Castellón de Sánchez. *Proyecto Educativo Institucional*. 2019. https://www.scribd.com/document/423730397/proyecto-de-aula
330 *Ibíd.*
331 *Ibíd.*

letra escrita por ella. Al fallecer y con el cambio de razón social del establecimiento educativo, la comunidad incorporó su nombre.

> Esa casa del saber que hoy lleva su nombre recogió elementos esenciales de su pensamiento formulando su filosofía en el PEI:

> *Contribuir con el desarrollo integral de la persona, dentro de un ambiente fraterno de convivencia armónica, fortaleciendo el ejercicio y la vivencia de los valores cristianos, sociales, políticos y culturales; así como el reconocimiento, valoración y respeto por los Derechos Humanos. No se concibe la norma como un instrumento para reprimir, sino como un medio para formar. Se procura una formación responsable, con profundo respeto por la individualidad, la autonomía y las diferencias, garantizando la democracia, la participación y el respeto por el otro*[332].

Al mismo tiempo, como buena autodidacta y empoderada de su propio desarrollo intelectual, reflexionaba, indagaba y asumía las recomendaciones de aquel médico, Evangelista Quintana, quien sin ser pedagogo y desde otros territorios, Cali, departamento del Valle, hablaba con propiedad a los maestros del país, anticipándose un poco a las investigaciones psicogenéticas y socioconstructivistas que luego sobrevinieron en la década de los 70 y 80 en Latinoamérica. Era la época de la cartilla "La alegría de leer", elaborada con el método ecléctico de lectura y escritura simultáneas por el reconocido médico, quien ya desde 1930 advertía a los maestros[333]:

> *La escuela nueva quiere, ante todo, lo racional, y una idea completa dice más a la razón del niño que una palabra, una sílaba o una letra. La enseñanza por palabras normales, que supera en mucho a las cartillas que usan el silabeo y el sonido, como las de Vaquero y Charry, aún no alcanza las modernas tendencias pedagógicas. De ahí que sean muchos los maestros que, evolucionando con la época, hayan ensayado el método ideovisual de Decroly con verdadero entusiasmo, pero con resultados negativos, porque el método, en la*

332 *Ibíd.*
333 Evangelista Quintana, *Alegría de leer*. (Bogotá: Voluntad, 1930), 3-10.

> *práctica, ofrece dificultades enormes, de las cuales muy pocos han logrado salir airosos, donde quiera que se haya hecho el ensayo*.

La Escuela Nueva, a la que se refiere Quintana, nace en el marco de profundas limitaciones encontradas en el modelo de desarrollo frente a los retos de la pobreza persistente, desequilibrios en la distribución, pérdida de cohesión territorial, logro de la competitividad y la sostenibilidad ambiental. El modelo Escuela Nueva en Colombia, según afirma Cuesta[334], fue iniciativa de maestros rurales en el departamento de Norte de Santander, que contaron con el apoyo de la Universidad de Pamplona.

Midia Leonor, como maestra rural, no podía ser ajena a las realidades de ese entorno. Su pasión por la lectura y la escritura, y su gusto por facilitar los aprendizajes ('enseñar'), la llevaron a afrontar los dilemas pedagógicos de la época acerca del aprendizaje inicial de la lengua escrita.

> Así, vivió la querella frente a los métodos que se imponían, los sintéticos en sus dos versiones: alfabético o de deletreo y el fonético, descritos por Bolaños, Cambronero y Venegas (2006), y los analíticos (Global-ideovisual). Según Viñao (2009), fue Ovidio Decroly quien, antes de 1904, dio el impulso definitivo a los métodos analíticos con la propuesta del método global, el cual aplicaba en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas y que se basaba en el sincretismo o percepción sincrética global que proponía el discernimiento de las cosas u objetos en su totalidad sin poder diferenciar las partes constitutivas de ese todo.
>
> Ante esta relevante preocupación por el método de adquisición de lectura por parte de los estudiantes, Midia Leonor en cierta forma se identificaba con Quintana, cuando éste afirmaba: "después de arduos estudios sobre los diferentes métodos y de paciente observación del proceso adquisitivo de los niños, comprobados los inconvenientes de los métodos citados y teniendo en cuenta sus ventajas, en nuestro método ALEGRÍA DE LEER se utiliza cuando hay de buenos en

334 Óscar Julián Cuesta Moreno, "Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación". *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 8 n.° 15 (2008): 89-102.

> ellos: inicia la enseñanza por las vocales y pasa inmediatamente a la palabra generadora, que hace parte integral de las oraciones, que constituyen con todos sus recursos metodológicos la esencia de nuestro método, que, sin presentar como el de Decroly muchas dificultades juntas sino una sola fácilmente salvable por el alumno mismo, coordina las oraciones en una forma atrayente para el niño, interesándolo con el rápido dominio de la lectura y la escritura, que le permiten expresar su pensamiento y enriquecer su vocabulario". Este método ecléctico no pretende ser una creación absoluta, es solo un avance más en el difícil arte de enseñar a leer. En efecto, en él se conjugan el ideo-visual de Decroly, el de las palabras normales de Krammer, el silábico y el fonético. Cada una de las lecciones de ALEGRÍA DE LEER, desenvuelve la enseñanza de la lectura y responde como en el método global a un centro de interés de acuerdo con el programa del grado respectivo[335].

En fin, al analizar las diferentes posiciones y actuaciones de Midia Leonor enmarcadas en su conjunto de subjetividades, se pueden observar ciertas similitudes con los pensamientos de la pedagogía activa y la pedagogía popular difundidos por Freire[336]. Este autor influyó en su ideario como educadora que logró la comprensión del papel que adquiere la cotidianeidad, las vivencias, los sentimientos, las creencias, los valores, lo sensible y lo que el deseo anima a nombrar a sabiendas de la imposibilidad de su realización, cuestiones que según Freire influyen en las relaciones que se producen entre el educador, el educando y los saberes que se aprehenden, resignifican, crean y recrean en espacios y momentos concretos, mediados por la acción-reflexión, tal como se observa en el ideario dejado por esta notable maestra.

A lo largo de la historia de vida de Midia se infiere que no basta la bondad de una política educativa, pues es preciso preguntarse, a la vez ¿cómo incide en las identidades docentes? Como lo plantean Bolívar *et al.*[337], en lugar de planificaciones impuestas externamente,

335 Evangelista Quintana, *Alegría de leer (1930)*.

336 Freire, Paulo. *La concepción" bancaria" de la educación y la deshumanización: La concepción problematizadora de la educación y la humanización*. No. 67. Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria, 1980.

337 Antonio Bolívar et al., "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España". *Education Policy Analysis Archives* 13 (2005): 45-51.

es preciso resaltar también la otra cara del cambio educativo: ¿cómo incide individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) de los maestros como personas? Para estos autores, la teoría y la práctica del cambio educativo necesitan penetrar en el corazón de la enseñanza, en aquello que mueve a los maestros a hacer lo mejor.

Conclusiones

De la sistematización y el análisis de la historia de vida de Midia Leonor se descubren claves que permiten interpretar el impacto que tuvo su quehacer personal y pedagógico como fenómenos sociales dentro del ámbito general e histórico local. No cabe duda que Millo fue el prototipo de maestra que luchó por sobrevivir, por ser ella, por sacar adelante a su familia, a sus estudiantes y a su comunidad. La primera parte de su tarea magisterial se desarrolló en lugares distantes de la capital e ilustra la legitimación del oficio de ser maestra a mediados del siglo XX, cuando la osadía, la espontaneidad y la creatividad superaban la pedagogía.

Desde su fragilidad física y social avizoró otra manera de entender lo que pasaba en los espacios escolares y sociales, y sin mayores pretensiones su ideal fue avanzar. Comprendió que, para ello, la *lectura* y la *escritura* eran herramientas capaces de transformar el entendimiento del mundo al conectarnos con la cultura letrada, aquella que abre oportunidades para que todas las personas, independientemente de sus posiciones y orígenes, puedan cumplir sus expectativas, sueños y su destino social.

Midia Leonor, muestra su interés hacia el entorno cultural como una persona que trabaja por la defensa, conservación, recuperación y utilización de los recursos naturales, de los bienes y servicios de la sociedad, valores en decadencia en esa época y hoy en vía de extinción. Daba importancia a los lugares cuando señalaba en su ideario pedagógico el hecho de contar con hombres y mujeres con talento y liderazgo suficiente para convertirse en animadores y creadores de todo un género de actividades productivas, especialmente las de su región Caribe y el resto de Colombia.

Lo anterior, conduce a resumir y a responder la pregunta inicial de este trabajo. Así, su contribución al campo del saber pedagógico puede caracterizarse como holístico, porque incluyó lo disciplinar y lo humanístico, constituyéndose en un referente que cobra vigencia para transitar en la vida democrática. Con su sencillez y miles de horas de ires y venires, leyendo, ideando acciones y estrategias, entregada a su profesión magisterial, hizo realidad su sueño; lo convirtió en su proyecto de vida, que impactó a muchos, ubicando en el centro de su actividad a su familia nuclear, la de sus estudiantes y sus comunidades de pertenencia. Tendió lazos en el plano afectivo, el conocimiento, los bienes y valores culturales. Irradió amor y se entregó sin medida a sus hijos, esposo, familia, colegas y amigos.

Finalmente, destacamos la importancia que tiene el estudio de las historias de vida en general, para la preservación de la memoria histórica y cultural, el patrimonio, las tradiciones, el fortalecimiento de la identidad, el desarrollo de la cultura y su defensa, y de manera muy particular, lo legado por el sueño de Midia, la maestra a quien la comunidad académica del Caribe rinde tributo.

Bibliografía

Berríos, Rafael. "La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa". *Paidea Puertorriqueña* 2 n.° 1 (2000): 1-17.

Bolaños, Bolívar, María Cambronero y Aracelly Venegas. *Didáctica de la lectoescritura.* Costa Rica: EUNED, 2006.

Bolívar, Antonio, María Jesús Gallego, María José León y Purificación Pérez. "Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: el caso de la educación secundaria en España". *Education Policy Analysis Archives* 13 (2005): 45-51.

Bourdieu, Pierre et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society.* Cambridge: Polity Press, 1999.

Chárriez, Maira. "Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa". *Revista Griot* 5 n.° 1 (2012): 50-67.

Colegio Midia Leonor Castellón de Sánchez. *Proyecto Educativo Institucional*. 2019. https://www.scribd.com/document/423730397/proyecto-de-aula

Cortés, Pablo. "El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas. Una revisión crítica", en *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, coordinado por Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Rivas, 68-74. Barcelona: ESBRINA-RECERCA, Universidad de Barcelona, 2011.

Cuesta Moreno, Óscar Julián. "Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación". *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 8 n.° 15 (2008): 89-102.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. *Colombia, una nación multicultural.* Bogotá: DANE, 2007.

De Garay, Graciela. "La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas", en *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*, coordinado por G. de Garay, 16-26. México: Instituto Mora, 1997.

De Villeros, Vanessa y Rosiris Utria. "Las políticas de educación ciudadana y la formación de identidades, 1950-1980. Colombia". *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, n.° 25 (2015): 280-305.

Echeverry, Marta Lucía y Manuela Prada. "Colombia. La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencias buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia". *Prospectiva* n.° 31, (2021): 345-368.

Freire, Paulo. *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo. "La concepción 'bancaria' de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización", en *Paulo Freire. Educación y concientización*, compilado por Carlos Alberto Torres, 51-59. Salamanca: Sígueme, 1980.

Freire Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1993.

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

Goodson, Ivor. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-Eub, 2004.

Guisao, Juan. "Modernización estatal como necesidad para el futuro: el Frente Nacional, 1958-1974". *Histórielo. Revista de Historia Regional y Local*, 14 n.° 29 (2022): 232-255.

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

Kornblit, Ana Lia. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2004.

Leite-Méndez, Analia y José Ignacio Rivas-Flores. "Una mirada rizomática de las narrativas". *Rutas de Formación: Prácticas y Experiencias* n.° 12 (2021): 14-26.

Leite-Méndez, Analia. "Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal". Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, 2011.

Macías, Rafaela. "Historia de vida. Reflexiones teóricas y metodológicas desde la práctica en la Maestría en Desarrollo Cultural Comunitario". *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11 n.° 3 (2020).

Martínez Miguélez, Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. 3.ª ed. México: Trillas, 2007.

Orozco, Susana, Laura Pañagua y María Victoria Martos. La creación curricular en la formación de educadores. Una exploración sobre las relaciones educativas. *Aula Abierta* 50 n.° 3 (2021): 737-744.

Quintana, Evangelista. *Alegría de leer*. Bogotá: Voluntad, 1930.

Real Academia Española. *Diccionario*. 22.ª ed. Madrid: RAE, 2008.

Rivas-Flores, José Ignacio. “Construir identidades docentes transformadoras: la necesidad de otra formación del profesorado”, en *Horizontico. La utopía posible*, coordinado por M. S. Saavedra, 42-57. Michoacán: Editorial Escuela Normal Superior de Michoacán, 2022.

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

Ruiz, José. *Metodología de la investigación cualitativa.* 2.ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio y María Antonia Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

Sánchez, Emilce. “Midia, la maestra: ¿cómo conocerla?” en *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos*, 83-114. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020.

Sánchez, Ligia. *El texto escrito en la formación de maestros. Retos y perspectivas desde la pedagogía por proyectos*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2023.

Sánchez, Ligia. “Prácticas de lectura y escritura como actos sociales a partir de la educación inicial”, en *Acciones educativas en la escuela para la primera infancia*, compilado por E. Cerchiaro-Ceballos. Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2019.

Sindicato de Educadores del Magdalena. “Semillas de Libertad. Midia Leonor, la maestra, Marcos Sánchez Castellón, de los hombres que no mueren”. *Semilla & Pensamiento*, (2020): 51-53. http://www.edumag.org.co/images/Revista_CEID/SyP_2020_09_19.pdf

Soto Arango, Elvira, Justo Cuño y Óscar Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica: historias de vida de maestras.* Tunja: Editorial UPTC, 2015. http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3012

Vela Peóm, Fortino. “Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista cualitativa”, en *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social*, coordinado por M.L. Tarrés. México: El Colegio de México-FLACSO, 2001.

Viñao, Antonio. “La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme”, en *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas,* coordinado por Pedro Luis Moreno Martínez y Clotilde Navarro García. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2009.

Narrativas de una maestra Awá: entre la selva y la carretera[338]

Estefanía Nathalia Burbano Salazar[339]
Universidad de Nariño. Colombia
Grupo de Investigación Historia, Educación y Desarrollo (HISED)
https://orcid.org/0000-0002-4593-6203

Gabriela Hernández[340]
Universidad de Nariño. Colombia
Grupo de Investigación Historia, Educación y Desarrollo (HISED)
http://orcid.org/0000-0002-1379-5063

Introducción

En Colombia, el Estado reconoce la diversidad cultural en el artículo 7 de la Constitución Política[341], sin embargo, se ha convertido en un elemento de debate en el que se evidencian conflictos principalmente en los contextos educativos. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado indicadores para medir la educación desde estándares que definen el nivel fundamental de calidad de las instituciones educativas, como el contemplado en el Decreto 1075 de 2015[342], que establece el Índice de Calidad como herramienta de medición, en el que se destaca la evaluación de conocimientos asociados a las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, las cuales son estructuradas desde los Estándares Básicos de Competencias y los Lineamientos Curriculares que también han sido definidos por el MEN. Es así como las instituciones educativas son inducidas a que el fin último de los procesos de enseñanza y aprendizaje se reduzca a la estandarización

338 Proyecto de investigación "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia", SGI: 3140. Convenio 00023, Universidad del Quindío y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Grupo de Investigación Historia, Educación y Desarrollo (HISED).

339 Licenciada en Lengua Castellana y Literatura, Psicóloga, Magíster en Educación y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, coordinadora del Programa de Lic. en Lengua Castellana y Literatura y del Semillero de Investigación PA´LABRAR. estefaniapostgrado@gmail.com

340 Licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación Administración Educativa de la Universidad de Antioquia y Doctora en Investigaciones Feministas Estrategias del poder político: Genero, Raza y Violencia de la Universidad Pablo De Olavide.gahve2003@gmail.com

341 Constitución política de Colombia. Bogotá: imprenta Nacional, 1991.

342 Decreto 1075 de 2015, 26 de mayo, *por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

y homogeneización de los saberes, en donde no hay espacio para considerar la diversidad cultural de los contextos educativos.

Parece que las políticas educativas emergen desde las dicotomías confusas e incoherentes de una concepción de diversidad cultural, en la que, por una parte, se reconoce la existencia de diferentes culturas como patrimonio de la nación y por tanto se intenta desarrollar una formación que las respete, pero, por otra parte, entre los objetivos del MEN se contempla diseñar estándares y "velar por la calidad de la educación, mediante el ejercicio de las funciones de regulación, inspección, vigilancia y evaluación, con el fin de lograr la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física de los colombianos"[343].

Esta es una de las primeras tensiones que deben afrontar maestros, maestras y estudiantes que confluyen en contextos culturalmente diversos y especialmente quienes se encuentran interesados en salvaguardar las culturas de sus pueblos a través de la educación propia. Por ello, es importante desarrollar trabajos investigativos que tomen en cuenta los retos que deben enfrentar los integrantes de dichos contextos para alcanzar el derecho a la educación, la cual les permitirá ejercer otros derechos de manera consciente.

También es necesario que, con el propósito de mitigar la tensión existente, se aborden temas asociados a la cosmovisión de los pueblos, los saberes ancestrales y otras formas de hacer pedagogía, de manera que esto permita fortalecer la formación crítica de las personas ante la posible imposición de un conocimiento como universal.

En ese sentido, el proyecto "Maestras rurales, indígenas y afrodescendientes en Colombia" da continuidad a una línea de estudios que buscan analizar y dar visibilidad a un sector de la población como son las maestras rurales, indígenas y afrodescendientes, en su desempeño de educadoras con énfasis en los estudios comparados regionales[344].

343 Ministerio de Educación Nacional. ¿Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)? (Bogotá: MEN, 2017).

344 El Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la universidad Latinoamericana" HISULA, ha liderado desde el año 2006 el proyecto "Educadores latinoamericanos", dentro de la línea de investigación Universidad Formación de Educadores e Interculturalidad del Grupo de Investigación HISULA. Con esta tendencia se han desarrollado, entre otros, los siguientes proyectos: "Maestras africanas y afrodescendientes en Colombia, Guatemala, Brasil, Venezuela, Jamaica y Guinea

De igual manera, se estudian los mecanismos de vinculación como docentes a fin de conocer las condiciones laborales de las maestras que hacen parte de la investigación, sus estrategias pedagógicas, sus valores y referentes teóricos, al igual que el impacto que han logrado ejercer en sus comunidades[345].

Para desarrollar el objetivo de la investigación es necesario empezar visibilizando las historias de vida de las maestras que, en este caso, muestran los senderos de la desigualdad que ha transitado una mujer awá para lograr formarse como maestra. Caminos que precisamente son el resultado, entre otras cosas, del progreso, la eficiencia, la eficacia y el desarrollo en los que se ha apoyado el Ministerio de Educación Nacional para formular sus políticas educativas. Comenzamos entonces a aproximar a los lectores de este artículo al pueblo awá.

¿Quiénes son los Awá?

Origen del pueblo Awá

"En la antigüedad no existía gente, solo árboles con barbacha, había un árbol grande que tenía bastante barbacha negra, esta fue creciendo con el agua y se fue hasta que llegó la tierra, transformándose poco a poco en Inkal Awá"[346].

Los *ɨnkal awá*, en español, "gente de la montaña", también se conocen como awá o como hijos e hijas de la selva. A lo largo de este documento se utilizará la denominación awá.

Ecuatorial siglo XX al XXI". SGI-UPTC: 1732; "Historias de vida. Maestras de escuela de mediados del siglo XIX y del siglo XX en la zona cundiboyacense SGIUPTC: 980; "La Universidad en la capacitación de las maestras rurales en Colombia y Guatemala", SGI-UPTC: 103; "La formación de las maestras rurales en Colombia y Brasil: perspectivas de estudios comparados en educación", SGI-UPTC: 1730; "Historias de vida de maestras rurales, indígenas y afrodescendientes. Un estudio comparado en los municipios de Soracá, Puerto Boyacá y Güicán de la Sierra", SGI-UPTC: 2004; "Formación de educadores en las escuelas normales superiores", convenio UPTC. 2010-2017. SGI-UPTC: 2192.

345 Diana Elvira Soto Arango. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. Colección Educadores. (Tunja: HISULA, 2014); Diana Elvira Soto Arango. Justo Cuño y Oscar Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras.* Tomo VIII. (Sevilla, Tunja: Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Carlos de Guatemala, 2015).

346 Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá. *Proyecto Educativo Comunitario (PEC).* (El Diviso, Predio el Verde: 2018).

> Ser Awá significa ser gente, persona, significa ser personas, que tenemos vida, personas que somos gente de la paz, Awá significa personas, hijos de la selva, hijas de la selva, nosotros según nuestra creencia, según nuestro origen, hemos crecido, nuestra población de dos barbachas, de la barbacha negra que es el padre de nosotros, de la barbacha blanca, la madre de nosotros los Awá. Awá significa también, personas humildes, personas fuertes en el caminar en todo el ámbito territorial, personas que resistimos en medio de muchas dificultades, personas que hemos tenido muchos retos, de la misma manera proyecciones, sueños que con el paso del tiempo se han venido construyendo[347].

De igual manera, en el Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá se menciona lo siguiente acerca del origen del pueblo awá:

> Los mayores contaron que somos hijos de la selva o montaña; nuestros padres son dos barbachas, una blanca y una negra que se encontraban en un árbol ubicado en la cabecera y a la orilla de un río. La barbacha negra era el hombre y la blanca era la mujer. Estos se movían con el soplar del viento y poco a poco se fueron uniendo hasta que formaron pareja: somos hijos de la unión de esas dos barbachas, de allí el nombre de Ɨnkal Awá, que quiere decir gente de la montaña o selva, y nuestra misión es cuidar la naturaleza[348].

Los awá mencionan que siempre han vivido en la selva y por ello esta ha sido su hogar, pero aclaran que no como está poblado en este momento, es decir, en cercanías a la vía, sino en las profundidades de la selva. También dicen que son parte de la naturaleza y que tienen mucha relación con los espíritus de esta.

> Tenemos mucha relación con espíritus de naturaleza, por ejemplo el agua, el viento, el trueno, para nosotros ellos son espíritus quien nos da vida a nosotros, por eso le llamamos nosotros ser Inkal Awá

347 Estefanía Burbano Salazar. *Concepciones sobre diversidad cultural y sus implicaciones en la situación actual del Awápit: el caso de las comunidades educativas que pertenecen a las instituciones Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá y Ospina Pérez.* (Pasto: Universidad de Nariño, 2021).

348 *Ibíd.*

y tenemos mucho contacto en relación a la madre naturaleza, porque el "pi" el rio, el agua, allá (en la selva) nosotros tenemos nuestros hermanos espíritus, llamamos "pi Awá" ellos son nativos de allá (la selva) porque nuestros mayores alcanzaron a conocer, conversaron, conocieron como vivían ellos, igual ellos también hacia acá, por parte del viento nosotros llamamos Inkal Awá[349].



Imagen 1. Territorio Awá
Fuente: Canticus[350]

Los awá se consideran seres artísticos, se reconocen como buenos dibujantes y buenos pintores, además de destacarse por sus habilidades en la música y la danza.

Existen diferentes historias acerca de su origen, sin embargo, lo que aquí se expone surge de los testimonios de los awá, quienes, como ya se anotó, explican que todos nacieron de la selva, los humanos y los animales. Por tanto, la selva les representa la vida, la historia, su verdad y origen.

Ubicación del pueblo Awá

El pueblo indígena Awá en Colombia está integrado por más de 36 500 personas asentadas en los municipios de Barbacoas, Tumaco,

349 *Ibíd.*
350 Floriberto Canticus Bisbicus, *Predio El Verde Territorio Indígena Inkal Awá El Gran Sábalo*. 2020.

Ricaurte, Samaniego, Mallama, Guachavés y Roberto Payán, en el departamento de Nariño, sobre una extensión territorial de 350 000 hectáreas aproximadamente. El territorio ocupado varía entre los 200 y los 1200 metros sobre el nivel del mar, en el piedemonte costero de la región Pacífica, en un ecosistema frágil de selva húmeda tropical[351]. Los municipios conforman las organizaciones: Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) con aproximadamente 20 000 personas y el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI) con aproximadamente 10 600 personas. En el departamento del Putumayo existe la Asociación de Cabildos Indígenas Awá de Putumayo (ACIPAP) con casi 3000 personas y en la República del Ecuador se encuentra la Federación de Centros Awá del Ecuador (FCAE) con aproximadamente 3500 personas[352].

Los Awá dicen que el territorio en donde se ubican es su casa grande; además, resaltan que conservan un territorio majestuoso, con mucha riqueza, diversidad cultural y biodiversidades. A propósito, cabe señalar que ser Awá también significa tener tierra, porque para los awá el no tener tierra significa no tener un espacio para vivir, trabajar, estudiar, aprender, dialogar, pensar, proponer y divertirse; por eso, aseguran que lo primero es la tierra, puesto que es la madre que les permite vivir armónicamente.

351 Gabriel Teodoro Bisbicús, José Libardo Paí y Nastacuas Rider Paí. *Comunicación con los espíritus de la naturaleza para la cacería, pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena Awá de Nariño*. (Bogotá: Asociación Minga, 2010).

352 Unidad Indígena del Pueblo Awá. *Itaparuzpa Pit Awapit: las voces de nuestros mayores*. (San Juan de Pasto: UNIPA, 2012), 5.



Imagen 2. Mapa del territorio indígena Awá[353]

Fuente: Bisbicus, Paí, Paí[354]

En el Proyecto Educativo Comunitario también se menciona que el territorio se ha construido y vivido ancestralmente. Es decir, no es solo un espacio en donde se habita, sino que es el lugar en donde se desarrolla la cultura awá, el sistema de gobierno propio con autonomía, el sistema organizativo, su espiritualidad y toda su vida como pueblo indígena. El territorio los representa como ɨnkal awá, es decir, como gente de la montaña. Para los autores Bisbicus, Paí y Paí[355], los awá fundamentan su razón de ser y su sabiduría en la biodiversidad de su territorio, el cual contiene todo lo que existe, como los árboles, los animales, los ríos, el agua, la lluvia, el trueno, el sol, la luna, el viento, las estrellas y todos los seres sagrados del territorio que los armoniza como gente de la selva.

353 *Ibíd.*
354 Gabriel Teodoro Bisbicús, José Libardo Paí y Nastacuas Rider Paí. *Comunicación con los espíritus de la naturaleza.*
355 *Ibíd.*

Cosmovisión

En armonía con sus creencias, los awá conviven con los árboles, los ríos, las quebradas y con diferentes espíritus, puesto que para ellos hay seres terrenales y no terrenales que hacen parte de su espacio de vida. A continuación, se relacionan los espíritus descritos por Bisbicus, Paí y Paí[356].

Tabla 1. Cosmovisión Awá: espíritus[357]

Espíritus	Creencias Awá
Astarón	Ser espiritual que vive donde nadie anda y nadie lo ve. Es dueño de la selva, ordena y controla todo lo que esté a su alcance.
Tipih Inkua	Mujer de Astarón, ella vive en el árbol, baja a la tierra, cuando vuela en la guandera, alza arriba del árbol a los awá, pensando que es su marido.
Iraguil (vieja)	Cuando la vieja gritaba, las personas se tenían que retirar rápido del lugar porque si ella los perseguía, se enfermaban. Por eso, antes se dejaban cruces en los descansaderos de caminos, como ramo bendito.
China Attim	Cuida y ayuda a controlar el territorio y a los animales. Además, conversa con el espíritu invisible Tipih Inkua; se vuelve monte y no deja ver a las personas.
Pilt Inkua:	Ve y defiende al Astarón y a Tipih Inkua.
Piras Awá	Gente de agua, dueño de la selva. Cuando llora, empiezan a caer gotas de agua.
Inkal Pamika	Dueño de la selva, de los animales, las aves y los peces.
Malaire	Es muy bravo, tanto, que cuando ve a un awá, lo enferma inmediatamente.
Pi Awá	Es un ser espiritual, como una persona, vive en el agua, cuida y protege a los seres que habitan dentro y fuera del agua.
Ippa Awá:	Antes eran personas, pero se convirtieron en espíritus para proteger a los seres vivientes de la Madre Tierra.
La Mujer Trueno:	Vive encerrada en la peña cuidando y protegiendo los lugares sagrados que enriquecen la naturaleza. Favorece la continuidad.

Fuente: Bisbicus, Paí, Paí[358]

356 *Ibid.*

357 Adaptado de Bisbicús, Gabriel Teodoro, Paí José Libardo y Paí Nastacuas Rider. Comunicación con los espíritus de la naturaleza para la cacería, pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena Awá de Nariño. Colombia: Programa Somos Defensores, 2010.

358 *Ibid.*

Cada uno de estos espíritus tiene su origen, su historia y su hábitat; cada uno de los seres espirituales conviven y están relacionados con la vida de los awá.

> Tenemos muchos creencias, tradiciones, por ejemplo, en el momento de pasar una quebrada, si desea tomar agua de una quebrada de un río, siempre nos han enseñado es a saludar, porque para nosotros el agua también es gente, es persona, entonces por ese motivo, en todos los medios saludamos, también saludamos y comunicamos con los árboles, con los animales, con la piedra, con gente del viento, gente de la loma, el sol, la luna, así mismo con gente del trueno, para nosotros siempre tenemos esa comunicación[359].

Los mayores y mayoras se encargan de transmitir las creencias de generación en generación, y los espíritus rigen las leyes de la vida de los awá.

> El viento es un espíritu, era una persona normal como nosotros, pero él tenía su poder de cuando él movía y eso dice que los árboles se movían a través del viento. Yo lo conozco porque es contado a través de los mayores y aparte de eso tenemos el trueno, también fue convertido, de un niño Awá se convirtió y eso pues dice que son espíritus, digamos ahorita es así, pero no hace mucho que vino un mayor decía… pues…que él tocaba aconsejarlo (al espíritu) que porque no estaba respetando el trueno a los Awá, porque estaba ese rayo cayendo muy cerca de la casa, si por ejemplo aquí hay unos niños, niñas pequeños, entonces se molestaron, y el mayor sale en ese patio y empieza hablar en presencia de ese momento que estaba tronando y entonces le dijo: 'no pues usted fue un niño Awá, de una familia Awá, usted no está respetando, en cambio nosotros estamos respetando a usted, tiene que dar ejemplo', ese fue el consejo que le dio. Así están algunos mayores, que todavía toca llamar la atención a los espíritus[360].

Según la cosmovisión awá y lo descrito por los autores Bisbicús, Paí y Paí, existen cuatro mundos: el mundo de abajo, el cual lo habitan

359 Estefanía Burbano Salazar, *Concepciones sobre diversidad cultural.*
360 *Ibid.*

los seres más pequeños, en este mundo se encuentran el armadillo y la hormiga. Arriba de este se encuentra el mundo de los awá, y sobre este mundo está el que es habitado por los fallecidos y los espíritus. Por último, en el mundo de arriba están el creador y los ancestros.

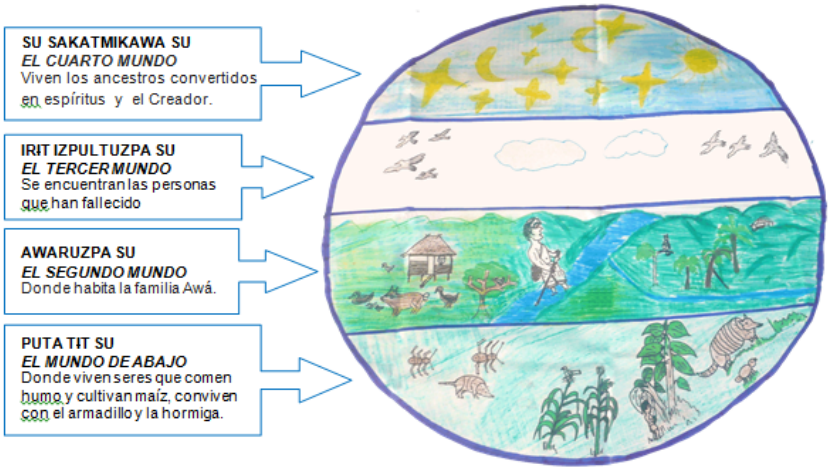


Imagen 2. Cosmovisión Awá: los cuatro mundos[361]
Fuente: IETABA[362].

Los espacios sagrados

Para el pueblo awá, los espacios sagrados tienen un valor trascendental, se integran con su diario vivir, regulan sus leyes, enfermedades o castigos. Los espacios sagrados hacen parte de su historia, de su lógica de mundo, de la naturaleza, y por ello su misión es protegerla. La selva, la casa, la montaña, el río, la peña, el charco, la chorrera, entre otros, son espacios que les permiten comprender la armonía y unidad.

A continuación, nos referimos a algunos espacios sagrados como la selva, la casa y el río. La selva es quizá el lugar sagrado más importante, por esta razón se autodenominan inkal awá, como una identificación de la interacción entre el ser humano y la naturaleza. En la selva están presentes todos los elementos necesarios para sanarse,

361 IETABA Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá. *Proyecto Educativo Comunitario (PEC).* (El Diviso, Predio el Verde: 2018).
362 *Ibid.*

para aplicar la medicina tradicional; se encuentra además su historia, origen y lengua.

> La casa es la unidad básica de la organización social; en ella y especialmente en torno al fogón, se educa a los hijos en el dominio del awapit, en principios, valores y en la tradición cultural. Allí se comparten historias, consejos; se organizan las actividades diarias; se preparan armonizadamente los alimentos y los componentes básicos para los rituales. La casa es el sitio de encuentro para la integración familiar, para un intercambio de experiencias de los médicos tradicionales.
>
> La casa, especialmente está construida con elementos del medio: hojas de pijao, hojas amargas, hojas de sapo que utilizan para techar la casa; los postes especialmente de chonta, guayacán, roble, piaste, aray; las paredes y los pisos de gualte o chonta. El espacio fundamental de nuestra casa Awá está constituido por la cocina, la tarima, la escalera y un espacio, el cual se encuentra entre la tierra y el piso de la casa, denominado sayut, que sirve para la estadía de los animales domésticos y como protección, para que las culebras y espíritus no entren a la casa[363].

Durante las entrevistas, la maestra afirmaba que

> Los espacios sagrados son los ríos, las quebradas, el río es vida, si no tenemos agua moriremos, hay que pedirle permiso, por ejemplo, las quebradas a las personas desconocidas nos ojea y el ojeado empieza como la enfermedad, pero uno cuando es primera vez desconoce, puede ser que yo soy de acá de la comunidad pero yo voy a otras comunidades y a mí las quebradas me desconocen, entonces las piedras están vivas también, entonces para poder tomar o bañar siempre toca pedirles y más que todo en la tarde, en la mañana muy poco, en la tarde, 4 o 5, esas horas ya no se puede, si no respetamos, se nos ojea, empieza de fiebre, de frío, dolor de cabeza, de todo el cuerpo y esos síntomas nos presenta, pero luego para curar, de la misma quebrada hay que recoger las piedras, se calienta bien y se le echa el agua con unas plantas y con la misma se cura, entonces

363 Unidad Indígena del Pueblo Awá. *Itaparuzpa Pit Awapit*.

> nosotros creemos mucho, tenemos mucho respeto por nuestros espacios sagrados, el río, las quebradas.

¿Qué es el awapit?

Los awá mencionan que el awapit, en español "lengua awá", es el idioma que representa a su cultura. Una lengua ancestral que se ha transmitido de generación en generación, siendo los mayores y mayoras los más persistentes en preservarla. Anteriormente, el pueblo awá no tenía escritos sobre su lengua, puesto que se aprendía solo oralmente, en espacios como la casa, la finca y en actividades como la pesca, la cacería, los rituales, entre otras. Los awá dicen que el awapit se encuentra en la selva, en los sonidos del río, de los árboles, de la montaña; sin embargo, han observado la necesidad de empezar a escribirla y por ello han hecho investigaciones para poder dejar memorias escritas como mecanismos de preservación.

> La lengua nativa awapit suele considerarse aislada, sin ninguna filiación lingüística; sin embargo, algunos autores la clasifican desde los estudios de Beuchat & Rivet (1910) y Rivet & Loukotka (1952) dentro de la familia lingüística barbacoa, junto con las lenguas Tsa'fiki y el Cha'palaa1 y el Guambiano – Totoró (Curnow y Liddicoat (1998: 405), Fabre (2005). No obstante, otros lingüistas la han emparentado con la familia macro-chibcha[364].

Para los awá, el awapit es una lengua materna viva, es decir, que aún la conservan y que es una parte importante de su cultura, puesto que a través de su lengua se reflejan como seres awá y encuentran la verdad de su historia, de la conservación de la naturaleza, de la cosmovisión, de la ley de origen. Los awá dicen que a través del awapit pueden comunicarse, sentir las realidades, las tristezas, las alegrías de los niños, de los abuelos, pueden también participar en las mingas de pensamiento y en las mingas de trabajo.

> La lengua awapit significa idioma de los Awá, dialecto de los Awá, ese es el significado de la palabra awapit, idioma de los Awá de la gente de la selva y para nosotros significa la lengua en primer lugar

364 *Ibíd.*

> los conocimientos porque en una palabra que expresamos significa mucho, o sea la lengua materna hoy para nosotros son conocimientos, son sabidurías, son palabras que nos da la vida, que nos da el aliento que nos armoniza, en el entorno familiar, en el entorno comunitario, en el resguardo, en el pueblo y como tal en diferentes espacios, así mismo, para nosotros significa la vida, la vida de los Inkal Awá, la vida de la gente de la selva, porque sin lengua moriría la cultura, moriría lo que es el pueblo y por ese motivo hemos venido trabajando fuertemente en aras de proteger la lengua, en aras de salvaguardar, en aras de fortalecer la lengua materna awapit[365].

Para los awá, salvaguardar su idioma supone defender el conocimiento propio, su vida, y fortalecer sus experiencias sobre la espiritualidad y la cultura; además, Bisbicus, Paí y Paí[366] aseguran que su idioma está hecho para dialogar, establecer acuerdos y consejos; asimismo, dicen que los niños aprenden de los acuerdos y que su base es el respeto. Esto lo prueban afirmando que el idioma awapit no contiene insultos.

Metodología

Para el desarrollo del documento se buscaron alternativas metodológicas que permitieron estudiar de manera completa el fenómeno en cuestión; por ello, se apeló a diferentes técnicas para lograr un acercamiento más preciso a la solución. En el camino se encontró que el enfoque cualitativo favoreció ampliar el punto de vista de estudio y enriqueció la producción de datos y el análisis, puesto que permitió examinar la forma en que la maestra awá percibía y experimentaba los fenómenos de su entorno, lo cual hizo posible profundizar en sus puntos de vista, interpretaciones y significantes[367].

En ese sentido, desde el enfoque cualitativo se empleó la entrevista semiestructurada para acercarnos a la maestra awá. Con este enfoque, además, se fortaleció el entendimiento detallado de los resultados,

365 Estefanía Burbano Salazar, *Concepciones sobre diversidad cultural.*
366 Bisbicús, Paí y Paí. *Comunicación con los espíritus de la naturaleza.*
367 Roberto Hernández Sampieri y María del Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la investigación*. (México: Edamsa), 2014.

lo que llevó a ampliar la perspectiva de la investigación y a estudiar integralmente las lógicas de mundo interpretadas.

Por otra parte, se tomaron en cuenta las cualidades del método etnográfico, en cuanto posibilita la caracterización detallada, gestar interacciones y observar comportamientos, además de registrar lo que la participante decía sobre sus experiencias y creencias.

Cabe resaltar que se hicieron entrevistas con diferentes tipos de preguntas con el propósito de recolectar datos que permitieran conocer la historia de vida de la maestra awá, puesto que las entrevistas "presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos"[368].

Así que, a través de las entrevistas se obtuvieron respuestas que facilitaron una comunicación fluida y la construcción conjunta de significados. La entrevistada expresó abiertamente sus creencias, actitudes y comportamientos frente al tema en cuestión, y las preguntas se fueron reorientando según se iban desarrollando las conversaciones. En resumen, este tipo de entrevista fue el más pertinente debido a su "carácter conversacional que desde el interaccionismo simbólico se recomienda a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan"[369]

Entre la selva y la carretera

La historia de la maestra awá Elvia Bisbicus, de 28 años, quien nació en el Resguardo Indígena Awá de Gran Sábalo, empieza con el reconocimiento de su lengua materna, el awapit, pues para ella su lengua es su verdad, su historia y conocimiento.

368 Laura Díaz Bravo, *La entrevista, recurso flexible y dinámico* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013).

369 Lidia Ozonas y Alicia Pérez, "La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género". *La Aljaba, Segunda Época*, 9 n.° 5 (2004): 198-203.

> La lengua materna aprendí con mi mamá y con mis abuelos, estuve hasta la edad de 8 meses con mi madre, luego crecí con mis abuelos hasta los 9 años, pero sin embargo estuve también interactuando con mi mamá porque pues por asuntos también de estudio de ella tuvo que alejarse, sin embargo también estuvo muy pendiente y aprendí con ellos, con mi mamá y con mis abuelos.

Sobre sus padres, quienes también son miembros del Resguardo Indígena Awá del Gran Sábalo, la maestra dice:

> Mis padres nacieron también en la selva como yo. Nací en medio de la selva, la comunidad donde nací y donde nacieron mis padres queda ubicada de la carretera vía al mar de Pasto a Tumaco, hacía adentro, tierra adentro, selva adentro a siete u ocho horas de camino, cruzando ríos, selvas. Ellos también son hablantes de awapit, mi papá habla un poco más el castellano, mi mamá maneja solamente el idioma awapit, pero sin embargo también se desenvuelve un poco en castellano, ellos actualmente viven en la carretera, están también viviendo en la carretera vía al mar, por la cuestión de que tuvieron que salir por la cuestión del estudio de sus hijos, de nosotros, porque pues en esa época, estamos hablando del año 2000, en la comunidad donde yo nací no había colegio, entonces nos tocó salir a la carretera para buscar esos espacios de formación que tanto nos gusta como familia, entonces por esa situación salimos a la carretera y hoy estamos acá, sin embargo retornamos a nuestro territorio cuando es necesario, cuando tenemos tiempo, cuando hay vacaciones y hacemos la práctica de conocimiento, de la cultura también aquí en nuestra casa, en nuestro espacio de formación.

La carretera para la maestra significa aquello que la separa de su territorio, de su lugar de origen, de su cultura y también de su lengua, y a la vez constituye el significante de su formación, sin embargo, también simboliza la represión para expresarse en cualquier momento en su lengua materna.

> En la época en la que estudié había una escuelita solo hasta quinto de primaria, también cuatro docentes, que dos eran indígenas, y eran mis tíos y dos eran no indígenas, entonces, era muy bonito porque

> todas las clases de matemáticas, las clases de ciencias naturales, de ciencias sociales, los docentes las daban en awapit, los que son hablantes, los que son nativos, ellos trataban de traducir, de lo que se refería al tema de ciencias naturales traducían en awapit, o sea todas las clases las tenía en awapit, o sea en lengua materna, entonces era muy bonito, y de las personas no indígenas ellas daban su clase en castellano, pero también trataban de aprender nuestro idioma para pues comprender algo porque pues éramos netamente hablantes de awapit, no manejábamos el castellano, entonces también uno como que fue aprendiendo el castellano un poco por ahí, entonces fui escuchando las palabras, algunas frases en castellano y fuimos también aprendiendo un poco a hablar ya el castellano, hasta que termin*é* quinto y quería seguir estudiando, mis abuelos querían que siguiera estudiando, mis tíos también, en ese tiempo ya los líderes habían gestionado un colegio hasta noveno de primaria que se sitúa en esta comunidad de Predio El Verde, donde hoy estoy viviendo, entonces mis padres se pusieron de acuerdo con mis abuelos para salir acá a la carretera para terminar mi estudio, entonces llegué acá, era algo muy diferente por la carretera, los carros, ya los docentes, solamente había uno, que era el docente de lengua materna, ya los demás eran licenciados en matemáticas, en castellano, en biología que eran de Pasto que todavía siguen algunos, entonces ya como que a la fuerza me tocó atender las clases en castellano, me disgustaba un poco s*í*, pero me esmeraba en aprender, en comprender, en hacer las actividades como ellos decían.

En este espacio, el aspecto demográfico –entendido como la carretera hacia donde se moviliza la maestra y aquello que la separa de su lugar de origen, pero la acerca a la posibilidad de ejercer su derecho de educanda– es un elemento que requiere ser analizado, puesto que los cambios en los ámbitos de la utilización de la lengua se relacionan con el hecho de que, en la carretera, por ejemplo, se ha dejado de hablar awapit.

> En efecto, el factor geográfico también juega un papel primordial en la conservación o abandono de las lenguas amerindias. Es notorio que las lenguas amerindias se han conservado mejor, en general, en medios rurales alejados de las grandes urbes. Es evidente que en las

> urbes las lenguas indígenas sufren procesos de sustitución lingüística muy rápidos. El español ha invadido los espacios reservados a la lengua autóctona como el ámbito familiar o el pequeño intercambio comercial[370].

Actualmente, el awapit se encuentra seriamente en peligro, entre otras razones porque existen cambios en los ámbitos de práctica de esta lengua, puesto que con mayor frecuencia se manifiesta en contextos limitados o formales y, sobre todo, en ceremonias o encuentros. Los ámbitos, aun siendo limitados, incluyen los hogares donde residen los mayores y otros miembros de las familias, y también engloban los lugares donde se celebran reuniones tradicionales, generalmente en las comunidades y en la selva.

En ese sentido, el desplazamiento demográfico conlleva el desplazamiento lingüístico. Es importante aclarar que el desplazamiento lingüístico es entendido como la acción que hace que la lengua dominante reemplace a la lengua dominada. Así, se observa que dependiendo de los ámbitos en los que se desarrollen los procesos de comunicación, el awapit está siendo desplazado por el español. Las razones del desplazamiento también pueden ser extralingüísticas y estriban en la complicada relación entre la estructura social y los ámbitos de uso de esta lengua[371].

Por otra parte, la fuerza a la que hace alusión la maestra demuestra las relaciones de poder que implican el desplazamiento del awapit, puesto que esta es considerada una lengua minoritaria y subordinada frente al español, la lengua dominante; de manera que ella se refiere a la fuerza de la presión que experimenta frente a la necesidad de usar el español, es decir, una presión de tipo funcional, ya que al salir de su comunidad se ve obligada a dejar de hablar el awapit para adoptar el español y así lograr acceder a sus derechos. La fuerza de las presiones constituye las relaciones de poder. "El poder lo obtiene la persona que menos presión siente para alcanzar determinado estado del mundo. La

370 Azucena Palacios, "Factores que influyen en el mantenimiento, substitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias". *Lenguas vivas en América Latina: IV Jornadas Internacionales sobre Indigenismo Americano*, Universidad Autónoma de Madrid, 2004.

371 Roth Seneff, Andrew. "Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México". *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad* 10 n.° 38 (1989): 29-50.

fuerza de la presión depende de dos factores: del interés del individuo presionado y del estado del mundo (contexto general)"[372].

La selva es para la maestra la representación de su formación como ser inkal awá, de su identidad, su origen, cosmovisión y valores.

> Los valores los aprendí con mis abuelos, los valores más importantes, primero el respeto también hacia uno mismo, hacia los demás, hacia los mayores, el respeto hacia los padres, el respeto a los mayores, los otros valores también, la colaboración, el colaborar a los padres, a los tíos, también en la comunidad, a los mayores, otro de los valores es la responsabilidad con nuestra vida, con nuestra familia, también con nuestro entorno porque eso es lo más importante, la responsabilidad por ejemplo en cuanto al cuidado, en cuanto a la protección de nuestro entorno, de nuestra casa, personalmente también de nuestro cuerpo y el cuidado también de la naturaleza, entonces eso es los valores que nos transmiten a diario del buen vivir, o sea los valores del buen vivir, donde respetamos las cosas de los demás, pedimos permiso al espíritu del agua, a la gente del agua, al espíritu o gente del viento, a los espíritus de la naturaleza, agradecer y agradecer, siempre agradecer a todo lo que tenemos a nuestro alrededor, eso es lo que por ejemplo mi abuelo siempre me enseñó, por ejemplo, pedir permiso si voy a coger una fruta al árbol, pedir permiso si voy a tomar agua, pedir permiso si voy a caminar hoy por un sitio sagrado, pedir permiso si voy a coger una planta medicinal, para sanarme, para curarme, a todo eso y luego agradecer, el permiso y dar gracias, entonces esos son los valores que hoy en la familia practicamos, como pueblo practicamos, eso nos hace también diferentes a otras culturas, en el sentido de tener esa conexión tan fuerte, esa conexión espiritual con la naturaleza, porque ella es la que nos tiene vivos y podemos vivir en ella, entonces los valores empiezan desde la casa, van desde la casa hacia afuera, empezando a respetar a vivir bien, desde uno mismo como persona, en familia y en comunidad.

372 Isela Trujillo Tamez y Roland Terborg. "Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua mixe de Oaxaca". *Cuadernos Interculturales* 7 n.° 12 (2009): 127-140.

El pedir permiso a los árboles para tomar sus frutos es un acto de respeto y gratitud que mitiga la crisis de la modernidad arraigada en la explotación por el afán de la eficiencia, la eficacia y el progreso. La fuerza de la presión ejercida por las relaciones de poder desde una educación colonizadora se disipa en los valores trasladados por la maestra hacia la carretera y hacia sus prácticas pedagógicas con las que afronta los desafíos que suponen los cambios de la selva a la carretera.

> Los cambios que existen son quizás de las familias que ya se han asentado muy cerca de la carretera pero de las familias que aún viven en el territorio diariamente, viven allá o sea salen solo a comprar lo necesario tienen todavía esa costumbre muy fuerte, muy fuerte pero también por necesidad de estudio hay familias que hemos salido a la carretera aunque hoy por las gestiones de las autoridades, de los líderes ya hay colegio en zonas también muy apartadas de la carretera ya hay, aunque no ha sido fácil, pero es muy poquito, quisiéramos tener colegios en todos los resguardos, en todos los territorios que nuestras familias Awá están ubicadas, por resguardo, por comunidad, sin embargo ha sido difícil la gestión, entonces los cambios que hay, un poco también al situar acá en la carretera, personas hombres y mujeres, han empezado a compartir vida con personas no indígenas, de esposo o esposa, entonces ha permitido que la enseñanza del idioma awapit fracture en esa parte, también en el sentido del pensar, en la selva es la práctica de la cultura, de las artesanías, de la pesca, de la caza, entonces ya las familias que habitan acá en la carretera, ya poco hacen la práctica de la cacería, ya poco hacen la práctica de la pesca, ya poco hacen las casas como lo hacen en el territorio con materiales propios del territorio, hay otros cambios por ejemplo en cuanto al vestir, hay otros cambios también en el sentido de los valores, que es muy importante, hay familias que no fortalecen esos valores desde la casa, entonces es cuando el niño, el joven se olvida muy fácilmente de la identidad, del cuidado de su raíz, entonces no quieren saber de la cultura, del idioma, entonces son cuestiones o consecuencias de la falta de enseñanza de los valores, falta de práctica también en las familias.

Las familias awá han desplazado la enseñanza del awapit a las instituciones producto del desplazamiento lingüístico; se puede afirmar que la transmisión de la lengua se ve afectada por el desinterés de los jóvenes en el aprendizaje del awapit, pero también porque las familias ya no enseñan ni hablan el awapit y únicamente son los mayores quienes lo están practicando, esto último no es un buen pronóstico, no porque sean los mayores quienes la hablen, sino porque son los únicos, lo cual deja ver a los jóvenes como un grupo generacional al que no le está siendo transmitida la lengua; lo cual es causado, además, por las humillaciones producto de un proceso histórico colonial que ha sufrido y sigue viviendo el pueblo awá, que se comprueba en la falta de oportunidades para acceder a una educación que se caracterice por comprender y salvaguardar los elementos culturales de este pueblo.

Ante esto, la maestra ha manifestado la tensión constante al tratar de implementar en sus prácticas pedagógicas estrategias para fortalecer el awapit, puesto que la intensidad horaria se orienta a fortalecer áreas como matemáticas y castellano que son las evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional; por ende, desde esta perspectiva, se vislumbra una educación homogeneizadora que de manera coercitiva ha planteado la utilidad o inutilidad de los saberes.

Por otra parte, es importante destacar que el modelo conductista vigente en la educación colombiana se contrapone a la educación realizada en las familias awá. Al respecto, la maestra manifiesta lo siguiente:

> En nuestra familia y en las familias Awá no existía el castigo, no existe para nosotros el castigo, sin embargo a nosotros desde pequeños nos inculcan los valores de la escucha hacia los mayores, de valorar la palabras de los mayores, del papá, del abuelo, de la abuela y respetar en todo caso y entonces cuando uno desobedece, obviamente uno siendo niño desobedecía ciertas normas que los abuelos por ejemplo me decían de tal hora a tal hora no se puede circular por este sitio sagrado y uno por querer jugar, por querer de pronto compartir con amistades, entonces se quedaba más tiempo ahí, entonces lo único que me decían era que tenía que obedecer la palabra porque era por mi bien, no era por el bien de ellos, sino por mi bien, por la salud y uno si seguía desobedeciendo pues lo

> primero a lo que ellos acuden es a las plantas medicinales, hay plantas medicinales, hay plantas que sanan a uno, de pronto esas malas energías o sensaciones o preocupaciones que a veces tenemos en nuestras vidas, entonces hay plantas medicinales donde si un niño llora demasiado hay incluso unas sustancias que botan los árboles, entonces con eso hacen sahumerio para que el niño deje de llorar o para que no se sienta aburrido o aburrida o que deje, por ejemplo si es muy inquieto, entonces ya hay plantas medicinales que hacen baños, que hacen sahumerios, que hacen limpiezas, nombrando ciertas cosas que uno tiene que cambiar, entonces eso era lo que a uno le hacían, uno como que con la ayuda de médico tradicional y de esas plantas, uno como que si está pensando otra cosa negativa, entonces como que hace que uno reaccione y lo va encaminado hacia un camino del buen vivir.

Nuevamente, la selva, el territorio y la comunidad se atenúan como los elementos clave para realizar una educación propia, que se debe orientar hacia el reconocimiento del otro y lo otro. Los maestros y maestras actualmente enfrentan la crisis entre el cumplimiento de formatos y atender a los estudiantes de acuerdo con las características y necesidades del contexto y ahí no hay espacio para el otro y lo otro.

La maestra awá trata de hacer un paralelo con lo que podría representar un premio en su cultura y lo describe así:

> Lo que podría ser un premio, yo creo que es la montaña no es por ejemplo un dulce o por acá en la carretera se ve de pronto un celular, de pronto un globo, un peluche o una muñeca, los premios que allá tenemos es por ejemplo, que los abuelos o que los padres nos lleven a conocer lugares maravillosos de la naturaleza, entonces por ejemplo yo era feliz si mi abuelo tiene una hora de caminata para conseguir los animales en las trampas para ratones, trampas para aves o gallinetas de la selva que él cogía para el sustento del alimento de la familia, entonces yo era feliz sacando los ratones, como viendo qué tipo de ratones había caído o qué tipo de aves había caído en la trampa, entonces mi abuelo de pronto por peligro o por la distancia, decía quédese en la casa, pero a veces él me consentía y decía, mija vamos a revisar las trampas el día de hoy y a mí me faltaba salir

> corriendo y coger mi canastico y era feliz cuando miraba una trampa desarmada, feliz porque sabía que iba a encontrar un ratón, o sea, es como la curiosidad, es conocer o bueno por la alimentación y los otros premios que a uno le dan, es por ejemplo nosotros jugamos, con juegos tradicionales por ejemplo una cuerda, un columpio, se llama guandera de un árbol que bota un bejuco grueso donde uno puede columpiarse y eso es sagrado porque pues dice que si columpiamos en ese bejuco hay un espíritu o la vieja del mote que nos sube, nos la levanta y no regresamos más, entonces es sagrado, eso no nos permitían pero hay veces que los mayores hacían una oración, pedir permiso al árbol para que el niño o la niña puedan jugar, entonces nos consentían limpiando el patio o alrededor del árbol, cortando el bejuco para que podamos columpiar y jugar o nos consentían por ejemplo haciendo balsas estilo canoa, balsas para que podamos nadar, nos hacíamos entre niños, nos cortaban esas balsas para poder navegar, jugar en la playa, nosotros jugábamos en la playa con los primos, con otros compañeros jugando a la competencia con la balsa de tiempo o a veces de respiración en el agua y nos consienten también con frutas silvestres entonces ellos iban a la finca o a la selva habían frutas silvestres que a uno le gustan entonces lo consienten, yo creo que esos son los premios más grandes que a uno los padres le pueden dar, que traigan cosas de la naturaleza.

Acercarse a la naturaleza supone un privilegio que se realiza en el marco del respeto y la gratitud, pilares que deben ser acogidos por la educación actual y que representarían alternativas para proteger y salvaguardar la naturaleza.

Conclusiones

La complejidad de la cultura Awá, expresada en testimonios de una maestra awá, merece ser ampliada, porque en este escrito solo se trataron los elementos más representativos y sobre los cuales existe mayor afectación debido al peso colonial vigente.

Es importante destacar que la mujer awá tiene un rol determinante en la conservación del idioma y de la cultura propios. En este estudio se logró observar cómo una mujer y maestra awá ha aportado para

preservar su cultura y resguardar los saberes de su pueblo. “Las mujeres indígenas tienen un rol clave dentro de sus pueblos en lo que se refiere a la transmisión intergeneracional de sus tradiciones espirituales, la historia de sus pueblos, su filosofía y en la defensa de la tierra, el territorio y los recursos naturales”[373]. Los aportes de la maestra han logrado producir otros conocimientos y gestar encuentros interculturales que mitigan el peso de la escuela colonial.

La mujer awá ha tenido que afrontar diversos desafíos producto de la colonialidad vigente y la hegemonía de los Estados, además de las formas de producción social en donde las desiguales oportunidades parecen limitar el rol clave que cumple la maestra dentro de los pueblos indígenas.

Los hijos e hijas de la selva necesitan fortalecer un sistema de educación propio, que les permita practicar los elementos de su cultura, puesto que el desplazamiento demográfico es una muestra de las desigualdades, lo cual lleva a un desplazamiento lingüístico producto de la movilización hacia la carretera, en donde se plantea al español como la lengua de prestigio.

La educación actual asume características de una educación colonial que homogeniza los saberes y responde a los términos que llevan a la crisis de la modernidad. En ese sentido, es de vital importancia que en la escuela se deje de reproducir el discurso colonial que estandariza las culturas. Se necesita construir puentes que permitan salvaguardar el sello identitario de los pueblos, se requiere con urgencia que la educación responda a las cualidades de los contextos culturalmente diversos en donde ya no mueran ni los idiomas propios ni las verdades, historias y lógicas de todo un pueblo.

Entre la selva y la carretera se entretejieron testimonios que vislumbran una problemática que necesita ser visibilizada… Por eso, este documento es un llamado para que se formulen estrategias de intervención pertinentes.

373 Fabián Benavides, Deisy Caviedes y Wilson Peña. *“Ámbitos de participación sociopolítica de la mujer indígena colombiana: de lo comunitario hacia la inclusión nacional”. Ciencia Política* 15 n.° 30 (2020): 2.

Bibliografía

Benavides, Fabián, Deisy Caviedes y Wilson Peña. "*Ámbitos de participación sociopolítica de la mujer indígena colombiana: de lo comunitario hacia la inclusión nacional"*. *Ciencia Política* 15 n.° 30 (2020): 65-86.

Bisbicús, Gabriel Teodoro, Paí José Libardo y Paí Nastacuas Rider. *Comunicación con los espíritus de la naturaleza para la cacería, pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena Awá de Nariño*. Bogotá: Asociación Minga, 2010.

Burbano Salazar, Estefanía. *Concepciones sobre diversidad cultural y sus implicaciones en la situación actual del Awápit: el caso de las comunidades educativas que pertenecen a las instituciones Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá y Ospina Pérez.* Pasto: Universidad de Nariño, 2021.

Canticus Bisbicus, Floriberto. *Predio El Verde Territorio Indígena Inkal Awá El Gran Sábalo*. 2020.

Constitución política de Colombia. Bogotá: imprenta Nacional, 1991.

Decreto 1075 de 2015, 26 de mayo, *por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

Díaz Bravo, Laura. *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.

Hernández Sampieri, Roberto y María del Pilar Baptista Lucio. *Metodología de la investigación*. México: Edamsa, 2014.

Institución Educativa Indígena Técnica Agroambiental Bilingüe Awá. *Proyecto Educativo Comunitario (PEC).* El Diviso, Predio el Verde: 2018.

Ministerio de Educación Nacional. ¿Qué es el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)? Bogotá: MEN, 2017.

Ozonas, L. y Pérez, A. "La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género". *La Aljaba, Segunda Época*, 9 n.° 5 (2004): 198-203.

Palacios, Azucena. "Factores que influyen en el mantenimiento, substitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias". *Lenguas vivas*

en América Latina: IV Jornadas Internacionales sobre Indigenismo Americano, Universidad Autónoma de Madrid, 2004.

Roth Seneff, Andrew. "Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México". *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad* 10 n.° 38 (1989): 29-50.

Soto Arango, Diana Elvira. *La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tomo VI. Colección Educadores. Tunja: HISULA, 2014.

Soto Arango, Diana Elvira, Justo Cuño y Oscar Hugo López. *La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras*. Tomo VIII. Sevilla, Tunja: Universidad Pablo de Olavide, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad San Carlos de Guatemala, 2015.

Soto Arango, Diana Elvira, Martha Corberth y Veronique Solangue. *Maestras indígenas, africanas y afrodescendientes*. Tomo IX. Colección educadores. Sevilla, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Escuela Normal de Gabòn, 2020.

Trujillo Tamez, Isela y Roland Terborg. "Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: el caso de la lengua mixe de Oaxaca". *Cuadernos Interculturales* 7 n.° 12 (2009): 127-140.

Unidad Indígena del Pueblo Awá. *Itaparuzpa Pit Awapit: las voces de nuestros mayores*. San Juan de Pasto: UNIPA, 2012.



Este libro se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2025, en
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá - Colombia



Colección Educadores Latinoamericanos y del Caribe.

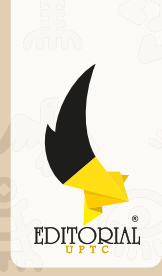
López, Oscar Hugo, Soto Arango Diana Elvira, Cuño Bonito Justo. Maestras rurales en Guatemala. Historias de vida. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala, HISULA, SHELA. Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo VII. 2015.

Soto Arango, Diana Elvira, Oscar Hugo López Rivas, Justo Cuño Bonito. La maestra rural en Iberoamérica. Historias de vida de maestras. Tomo VIII, Tunja, Sevilla, UPTC, Universidad Pablo de Olavide, HISULA, SHELA, Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo VIII. 2015.

Soto Arango, Diana Elvira, Veronique Solange Okome-Beka, Martha Luisa Corbett-Baugh. Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes. Reflexiones y Contextos. Tunja, Editorial UPTC, Doctorado Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, HISULA, SHELA. Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo IX. 2020.

Argüello Parra, Andrés. Migración y Pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas. Tunja: Editorial UPTC, Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA HISULA. Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo X. 2020

Soto Arango, Diana Elvira, Sandra Liliana Bernal Villate, Nubia Yaneth Gómez Velasco. La escuela rural e imaginarios de maestras en el territorio latinoamericano. Colección educadores latinoamericanos y del Caribe, Tomo XI. 2024.



Esta publicación se enfoca en las historias de vida de maestras rurales, vinculadas a la trayectoria de una red internacional que incluye maestras rurales, africanas, afrodescendientes y de pueblos originarios y de las investigaciones del Doctorado Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA. Estas historias permiten analizar la conexión entre los niveles micro y macro con lo local, regional, nacional e internacional y su relación con la vida cotidiana, la política, la espiritualidad, la economía, el conflicto armado, la exclusión y la discriminación. Este enfoque sitúa el desempeño docente en una compleja red de luchas y conflictos de poder, integrando perspectivas culturales (interculturales y multiculturales), de género y la experiencia. Además, visibiliza la praxis pedagógica de las maestras en contextos vulnerables, quienes superan barreras de exclusión y xenofobia mediante sus historias de vida, que exploran los desafíos que enfrentan. En el aspecto metodológico, los enfoques de investigación de la historia social de la educación desarrollados por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) han facilitado el estudio de estas historias de vida y la aplicación de instrumentos que permiten sistematizar e interpretar la información.



Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN: 978-958-660-942-5