

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

SEDE ECUADOR

ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES Y GLOBALES

PROGRAMA DE MAESTRÍA

EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

MENCIÓN EN ESTUDIOS INDÍGENAS

LA EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA EN EL COLEGIO 19 DE NOVIEMBRE
EN LA COMUNIDAD LA CONCEPCIÓN: UNA SUBVERSIÓN ESTRATÉGICA Y
UNA ENTREGA TOTAL

JESSICA ELIZABETH PARLANTI

QUITO, 2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del título de maestría autorizo al Centro de Información de la Universidad Andina Simón Bolívar, para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la institución.

Estoy de acuerdo en que se realice copia de esta tesis dentro de los reglamentos de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin embargo de ejercer mi derecho de autor, cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, los derechos de publicación de este trabajo o de partes de ella, manteniendo mis derechos de autora hasta por un período de 30 meses contados después de su aprobación.

Jessica Elizabeth Parlanti

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR

ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES Y GLOBALES
PROGRAMA DE MAESTRÍA
EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
MENCIÓN EN ESTUDIOS INDÍGENAS

LA EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA EN EL COLEGIO 19 DE NOVIEMBRE
EN LA COMUNIDAD LA CONCEPCIÓN: UNA SUBVERSIÓN ESTRATÉGICA Y
UNA ENTREGA TOTAL

TUTORA DE TESIS:
DRA. CATHERINE WALSH
ELABORADO POR:
JESSICA PARLANTI

QUITO, 2007

Abstract

Esta tesis pretende analizar las prácticas etnoeducativas implementadas en el Colegio 19 de Noviembre ubicado en la comunidad rural afroecuatoriana, La Concepción, de la región Carchi, asentada discretamente en las faldas de la cordillera tremenda. Este trabajo explora el proceso de la etnoeducación, en el colegio al respecto de sus retos, sus triunfos, y sus participantes, y las complejidades epistemológicas de poder e identidad que se enredan en el proceso. La etnoeducación pretende crear nuevas lógicas educativas las cuales incluyen la enseñanza sobre la cultura y la historia afroecuatoriana e intentan recuperar el conocimiento afro perdido y excluido a través de años de colonialismo y neocolonialismo. Esta investigación intenta identificar los desafíos que enfrentan el proyecto etnoeducativo y los éxitos que le inspiran en La Concepción.

Desde esta perspectiva, esta tesis se realiza un análisis de las prácticas aplicadas en el colegio rural, de población afroecuatoriana, y las respuestas de los jóvenes allí. Indagaba sobre las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prácticas etnoeducativas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de la educación en La Concepción, y qué aportes ofrecen estas prácticas para la construcción de nuevos espacios socio-políticos de participación juvenil? ¿Cómo están construyendo los docentes los espacios educativos de las prácticas de etnoeducación para la participación juvenil como espacios de transformación? ¿Cómo reciben estas prácticas etnoeducativas los jóvenes?

A mi mamá, Catherine Parlanti, a mi papá, Chris Parlanti, y a mi hermana
Andrea Parlanti

Por el apoyo y el amor incondicional, y por la libertad y el privilegio de elegir mi
propio sendero.

A mi abuelita y heroína, Mémé, una fuerza femenina vital y vivaz, gracias por la
sabiduría infinita.

A mi novio, Oscar Yehiny Larrahondo Ramos
Por la perspicacia de convertir el tema en contexto actual

A Barbarita y a Olguita,
Por ser mis heroínas y modelos de como implementar cambios sociales desde la
base, por la inspiración de su entrega total y por su coraje de enfrentar...

A los miembros de la comunidad
Por su fuerza ancestral manifestada en sus luchas y actitudes presentes, gracias
por la generosidad, el interés, el tiempo, y la información,

A Catherine Walsh
Por ser otro modelo de cambio social, y en como poner en la práctica la teoría.

A mis amigos y amigas,
El amor lejano que aprendió saltar hemisferios

Tabla de Contenido	Página
Abstract	4
Agradecimientos	5
Introducción	8
La comunidad	12
El contexto Agrícola	13
Una perspectiva / experiencia personal en La Concepción / retratos de Interacciones	17
El Colegio 19 de Noviembre	20
La metodología	22
Capítulo I: La Etnoeducación	26
1.1 La historia y la realidad presente de la etnoeducación en El Ecuador	26
1.2 La necesidad de la etnoeducación afroecuatoriana con relación a su situación social en el país y su historia	33
1.3 La necesidad de la etnoeducación con relación a la historia de los afroecuatorianos y las consecuencias presentes	37
1.4 La descripción y el propósito de la etnoeducación	43
Capítulo 2: Los Actores Principales	46
2.1 Los pioneros de la etnoeducación en La Concepción	47

2.2 El programa etnoeducativo según Barbarita Lara	48
2.3 Olga Maldonado	55
2.4 Los profesores y el poder	59
2.5 “Lo correcto” en relación de conocimiento y lenguaje	62
2.6 Los estudiantes “no están interesados en aprender”	71
2.7 Los profesores alternativos	73
Capítulo 3 Los Alumnos	80
3.1 Como se relaciona el colegio con su futuro	81
3.2 Lo que han aprendido sobre la cultura afroecuatoriana	85
3.3 Como se sienten los alumnos con los profesores: una interacción intercultural	89
3.4 ¿Piensan los alumnos que la etnoeducación es importante?	93
Conclusión	96
Bibliografía	104

Introducción

Las palabras no representan la realidad, son parte de su creación, su sustento, y reanudación. Las palabras refieren a los conceptos que cambian en relación con su posición con otras palabras y en relación con las condiciones sociales en las cuales son utilizadas. Examinar su uso, es entender como el poder puede operar a través de los efectos de su discurso¹.

Mi lugar de enunciación - Desde donde hablo...

Mi lugar de enunciación, exponiendo el propósito personal de la tesis y las razones por las cuales me interesa el tema, permite visibilizar la subjetividad que de hecho es central a la investigación y la presentación de este trabajo. Tengo ciertos atributos que constituyen un fenotipo que organizan una identidad externa. Son características que no controlo, pero definen y determinan algunas interacciones. Por ejemplo, inevitablemente la identidad “blanca” estadounidense me configura como una forastera quizás considerada como una sujeta sospechosa por la historia imperialista del país en donde nací. Por un lado ser una “gringa” es una identidad cargada de calificaciones no sólo por la historia de las relaciones entre los Estados Unidos y América

¹ Words do not represent reality, they are part of its creation, sustenance, and renewal. Words refer to concepts that change in relation to their position with other words and in relation to the social conditions in which they are used. To examine its use is to understand how power can operate through the effects of discourse. Tomado de: Popkewitz, Thomas S. . *A Political/Sociological Critique of Teacher Education Reforms: Evaluation of the Relation of Power and Knowledge*. Proceedings of the Second National Research Symposium of Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement. OBEMLA, 1992. The University of Wisconsin-Madison
E:\lecturatesis\2nd National Symposium A Political-Sociological Critique of Teacher Education Reforms.htm

Latina y las representaciones de un imperio que exporta ciertas imágenes a través de sus medios de comunicación, sino que es importante considerar que la presidencia actual es muy unilateral y violenta, por lo tanto los fenotipos y las opiniones podrán ser más graves.

Pero, por el otro lado, es una identidad que se puede utilizar estratégicamente, lo que Spivak llama esencialismo estratégico (Walsh 2002). En la comunidad afrochoteña, La Concepción, una mujer blanca, rubia, de ojos azules, de un país extranjero interesada en la etnoeducación puede influenciar el proceso en el colegio y reafirmar su importancia, así me dijo la directora del colegio el primer día que estuve en la comunidad. Menciono estos componentes porque son pertinentes al proceso de coleccionar información para la investigación y el análisis que hago, pero obviamente no son la totalidad de mi identidad. Mi filtro es complejo como el de todos.

Soy una sujeta que va acumulando varios elementos que componen mi identidad. El artista performativo Guillermo Gómez-Peña discute esta noción cuando escribe que, "tenemos identidades múltiples y cambiantes, poseemos una multiplicidad de voces y si mismos, algunos de los cuales pueden ser contradictorios²" (Gómez-Pérez, 1996, 12). Aunque vivimos dentro de las fronteras estatales y aún más fronteras imaginarias, nos movemos a través de los espacios almacenando conocimientos misceláneos y amontonando cantidades de estrategias para relacionarnos con la composición socio-cultural del espacio respectivo.

Represento lo que define Marta Savigliano (2003) como "el tráfico de diferencia lingüística y corporal," una voz suspendida entre lugares, voces, e idiomas (Savigliano,

² ...that we multiple and transitional identities; that we contain a multiplicity of voices and selves, some of which may even be contradictory. Tomado de: Guillermo Gómez-Peña

2003, xii). Vengo desde afuera a estudiar “el otro” en un idioma que es diferente que mi lengua materna, llevo la lógica de este idioma, sin embargo entiendo una parte sustancial de la lógica de los varios españoles, pero no represento la totalidad de ninguno. Y los idiomas y lógicas están dándome vueltas en la cabeza mientras mi cuerpo de mujer blanca y rubia con ojos azules está comunicando algo completamente separado, pero relacionando a la misma vez. Los componentes de mi identidad producen malentendidos debido a las varias identidades las cuales se transforman, se de-estabilizan, y fluyen. (Savigliano 2003) Las identidades mías se están constantemente transfigurando. Savigliano afirma “[l]os momentos y los procesos cuando una identidad esta habitada por otra, un idioma transforme en el otro, y una corporalidad esta provocada por la co-presencia temporal y espacial de lo que intenta entender simultáneo”³ (Savigliano, 2003, xii).

Savigliano plantea el flujo constante de la co-presencia y la traducción como estrategias para superar “la otredad”, intentando captar sobre lo que se queda entre las identidades cimentadas y representadas como la diferencia. A veces las identidades transitorias están magnificadas por las interacciones entre los sujetos. Las identidades se transmutan tanto que nunca están estables o fijas, pero a veces una está tratada como si tuviera una identidad estancada. Las múltiples representaciones de mi identidad componen parte de la experiencia de este trabajo en la comunidad afrochoteña.

³ The moments and processes when one identity is inhabited by another, one language transforms into the other, and one corporeality is provoked by the temporal and spatial co-presence of the one it simultaneously alienates to understand. Tomado de: Savigliano E. Marta. Fatal Acts of North-South Translation. Middletown, CT: Wesleyan University Press. 2003.

Elegí enfocar mi investigación en una comunidad afro porque me interesa que esas poblaciones en toda América han hecho impactos impresionantemente substanciales en cada cultura dominante en donde se encuentran, aunque en mi opinión sufren la discriminación más severa en el planeta. Es asombroso pensar en la historia violenta que han aguantado y luego considerar sus marcas imborrables en varios países y regiones. Es decir que en América Latina el tema de la diáspora afro es uno importante considerando que el porcentaje de la población afro y mulata representa 30% de la región con un número estimado de 150 millones de personas con descendencia afro, y el número de 120 millones de personas afros, un 24 % de la población (Los afroecuatorianos en cifras 2006).

Aunque las poblaciones afros han jugado un rol importante en las construcciones de múltiples elementos culturales en cada país que están, especialmente en la forma de la danza y la música, sufren una pobreza alarmante y no tienen suficiente poder político. Es decir que la diáspora afro requiere mucho trabajo de solidaridad. Globalmente, ciertas prácticas, condiciones, y patrones se perpetúan a través de instituciones construidas y consolidadas por sus historias. En América Latina y aún más en Ecuador es necesario realizar más investigaciones sobre los pueblos afros por la escasez de conocimiento académico del tema.

Me enfoco en la educación porque tengo varios años enseñando en escuelas públicas como maestra. Doy esta información no para probar que conozco los espacios escolares de la población afro-ecuatoriana, sino para expresar que tengo experiencia al respecto de la construcción de conocimiento y la transmisión de la enseñanza. Valoro la educación y aprecio las posibilidades que puedan ocurrir dentro del espacio escolar.

Del otro lado, el espacio escolar puede ser excluyente porque sólo incluye las perspectivas, las historias, las realidades, y las culturas de pocas personas, y forman y reproducen sujetos incalculados con la ideología estatal quienes perpetúan las inequidades, según la enseñanza que transmiten, normalmente la cultura y los valores de la minoría dominante (Luykx 1998). Deja mucho conocimiento afuera e instala ciertos conocimientos y valores que reflejan la ideología de las estructuras de poder. Si la escuela excluye una gran porción de la cultura, la historia, y el conocimiento de un grupo excluido, la riqueza de esta cultura está transmitida por los que saben y si hay pocos que saben, el conocimiento va disminuyéndose, entre otras consecuencias en las identidades culturales y condiciones sociales.

La comunidad

Elegí La Concepción, la comunidad donde se realizó el estudio, porque la directora del Colegio 19 de Noviembre, Barbarita Lara y la subdirectora, Olga Maldonado había realizado un diploma superior en la Universidad Andina Simón Bolívar con un enfoque en la diáspora afro. Ellas aprendieron muchas de las lógicas y las teorías que están implementando en el colegio en el programa de la universidad.

En el colegio, 98% de los 130 alumnos son afroecuatorianos, pero los únicos profesionales afroecuatorianos de los 12 maestros en el colegio son la directora y una maestra / subdirectora, mientras los otros maestros son mestizos. El número limitado de participantes y actores en la construcción de la etnoeducación impiden la implementación de un programa etnoeducativo más amplio.

La Concepción está ubicada en el valle de Chota-Mira, la región Carchi al oeste del río Mira-Chota que fue elevada como una parroquia en 1939 (Maldonado 2006; Medina 1996). La organización de una comunidad post-hacienda define, estructura, y explica las relaciones y las condiciones que existen en ella⁴. La mayoría de los 3379 habitantes tienen su propio terreno y se dedican a varias cosechas lo cual enfoca la economía local en la agricultura por la falta de otras opciones económicas de trabajo. Es una comunidad rodeada por montañas secas que besan las nubes, con bases cubiertas de terrenos vastos y verdes. Ellas anuncian su presencia tan fuertemente que parecen vivas; se muevan y se doblan. Se respiran y se susurran los secretos de los ancestros del pasado.

Durante el día hace un sol tremendo, fuerte, y agobiante, tanto que cuando estás en la sombra tienes que mirar con los ojos entornados. Muchas veces me imaginaba como era durante el tiempo de la esclavitud, los días largos y tortuosos, el abuso corporal del trabajo y el tratamiento psicológico. Me imagino los ancestros trabajando en los huertos bajo la fuerza del sol sin gorros, enredado en un ciclo cruel de vida emocionalmente y verbalmente inexorable. No entiendo como detrás de las condiciones miserables sobrevivían, pero comprendo como la historia de esclavitud directamente prescribe las condiciones presentes.

El contexto agrícola

La historia agrícola explica las transformaciones sociales y culturales experimentadas por las comunidades de la parroquia La Concepción, a partir de la

⁴ <http://www.mira.ec/Paginas/Cantonmira/concepcion.aspx>

implementación del proceso de la Reforma Agraria (1964, 1972). Como argumenta Medina:

En el siglo XVII la Concepción fue una de las 8 haciendas en el área. La esclavitud como institución legal fue abolida por la Quinta Constitución, promulgada en 1854 durante la presidencia del General José María Urbina. Diez años luego, los esclavos ganaron la libertad y su compensación, pero eran metidos en nuevas relaciones abusivas como peones, o huasipungueros, quienes recibían salarios miserios, se endeudaban, y eran víctimas al abuso y la violencia cotidiana. (Medina 1996)

Después de diez años más de la esclavitud, el sistema hacendado llegó a ser la nueva esclavitud en términos de violencia corporal, acceso a recursos, y movilidad socio-económica. Implementaron el sistema huasipunguero en el cual los miembros de la comunidad de las haciendas tenían que trabajar explotados precariamente como peones por una pequeña renumeración parte del tiempo y por la otra parte podían atender a sus propias tierras, mientras los dueños de la tierra tenían el poder arrendatario, y los miembros afros de las comunidades tenían participación política muy limitada. Es decir que mientras los hijos del hacendado y los hijos de sus hijos prosperaban a través de una fundación sólida y económica facilitando privilegios como buenas escuelas para sus hijos, los sujetos afros de la comunidad y sus hijos recibían una educación estatal casi no existente.

Esta trayectoria definía y determinaba las vidas de mucha gente, limitándoles a escasos espacios con pocas oportunidades, y continua en el presente. Explica el éxito de numerosas familias en Ecuador porque ha beneficiado a la élite privilegiada, y ha

inhabilitado a los marginados, incluso los afroecuatorianas de La Concepción. ¿Cuántos billones de dólares les deberán a los descendientes afros por su trabajo y producción no renumerado?

En 1950, el 64 % de la tierra era controlada por el 2.1% de los hacendados (Medina 1996). Cien años después de la abolición de la esclavitud no hubo una redistribución de la tierra ni de los recursos y se demoró cien años en proponer y formalizar un cambio territorial más equitativo. En la década de los años 70 hubo varios ajustes jurídicos que cambiaron la estructura de los sistemas agrarios incluso la ley “La abolición del trabajo precario” en 1970, y una reforma agraria en 1973 que eventualmente abolió el sistema de huasipungo. La reforma agraria “marcó el punto entre las unidades campesinas y la hacienda, originando formas de articulación menores entre la mano de obra y la propiedad territorial” (Medina, 1996, 73). Los adultos de hoy de La Concepción crecían en un sistema con características esclavistas hasta 1964; y los mayores vivían con uno aún peor.

La Constitución Reformada Ecuatoriana de 1998 estableció que iba a reconocer ciertas tierras ancestrales como territorios indígenas y afroecuatorianas, y que supuestamente tenía que haber una redistribución de las tierras, pero es poco creíble que les entregaron todas. La Constitución Reformada Ecuatoriana afirma:

El Art. 224 expresa que para la administración del Estado y la representación política existirán provincias, cantones y parroquias. Habrá circunscripciones territoriales indígenas y afro-ecuatorianas que serán establecidas por la ley; y, finalmente en el Art. 228 el Estado reconoce a los gobiernos seccionales autónomos que serán ejercidos por los Consejos Provinciales, los Concejos Municipales, las Juntas Parroquiales y los

organismos que determine la ley para la administración de las Circunscripciones Territoriales Indígenas y Afro -ecuatorianas.⁵

Hoy en día, la mayoría de las familias tienen un huerto en las lomas cerca de la comunidad donde siembran unas veces al año con la colaboración de sus hijos en las tardes después de clases, todo el día cuando no hay clases, o algunos jóvenes no asisten escuela por la necesidad de ayudar a su familia. Como apunté en mis notas de campo:

Estuve pensando en lo que me comentó Cecilia sobre sus cosechas. Mencionó que sus fréjoles no rindieron, que no fue una buena cosecha esta vez. Vendió lo que produjo la cosecha, pero ganó muy poco de ella y eso me hizo pensar, cultivar es muy riesgoso, no es que siempre te van a salir bien las cosechas y por ejemplo Cecilia me contó que solo puedes sembrar fréjoles dos veces al año, una vez en septiembre y la otra vez en febrero. También estuve pensando que toda la tierra en La Concepción fue una hacienda, entonces si no salieron bien las cosechas del hacendado, no fueron una pérdida tremenda porque tenía tanto terreno y tantas otras cosechas, que podía alcanzar unos resultados productivos en algunas cosechas, pero los terrenos que las familias tienen en La Concepción son muy pequeños en relación con toda la tierra de la hacienda original, algunos sólo pueden sembrar una cosecha, o un poco más, y si no les salen bien, están perjudicados, invierten tanto trabajo en una cosecha y no tienen otras para respaldarles. (Excerta del diario 31/1/07)

⁵ <http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=667>

La tierra es un tema ancestral para las familias en La Concepción, y merecen ciertos derechos de los territorios, pero la distribución de las tierras de las reformas no recompensa por el sudor y la sangre que ha expulsado la gente afroecuatoriana. Es parte de su herencia. Sus ancestros trabajaban años y años con la tierra y tienen una relación muy íntima con ella.

Una perspectiva / experiencia personal en La Concepción / retratos de interacciones

Como una extranjera predecía un rechazo de la gente de La Concepción, sin embargo me trataron con mucha ternura. La mayoría me hablaba en la calle y me preguntaba que hacía en la comunidad, mientras otros me invitaron a sus casas a conversar, normalmente mencionando que vivían en situaciones humildes y que por favor que les disculpará. Aunque yo había vivido en condiciones pobres en varios lugares rurales de América Latina, a veces me asombraban las condiciones de las casas en La Concepción, pero en todas mis interacciones ellos demostraron un corazón enorme.

Al bajar del bus ayer, un amigo de la comunidad me pidió ayudar a cargar algunos materiales a una casa. Él vive cerca de la familia donde me quedaba. Es un hombre mayor, alto, delgado, autentico siempre se pone una gorra y me habla con unos ojos brillosos. Pasamos a una familia, a una mujer en una silla de ruedas quien me saludó. Se acordó de mí y me preguntó como estaba. No me acordaba de su nombre, pero me sentí bienvenida a la comunidad y bien que me había hablado. Me acordé una vez más como era la comunidad, quieta, casi las calles abandonadas, varios hogares de adobe, algunos deshabitados,

algunos no, las tejas de los techos anaranjados, viejos, rajados con plantas creciendo encima de ellos. Caminamos hasta la casa y entramos al jardín de la casa. Fue una casa de un cuarto, para una familia de seis. Cuando entré la mujer de la casa me pidió disculpas por la humildad de la casa y mencionó que eran pobres. Nunca sabía responder cuando me decían eso, no hay conversación cortés para suavizar la realidad de su condición.

Como la mayoría de las casas, tenía un piso de cemento, las paredes eran blancas con cemento resquebrajado, y la ventana era rellena de bloques de cemento. Al entrar a la casa al lado izquierdo había una cama no hecha, con alguna ropa encima, al lado derecho unos bloques de cemento apilados hasta el hombro formaban una pared que dividía el área de la cocina con el resto de la casa. A lo largo de la pared una mesa de un buen tamaño cubierta con una tela blanca para la mesa se paró contra la otra pared, las sillas tenían ropa y revoltijo, las paredes estaban llenas de muchas grietas, y el techo estaba hecho de estaño. A pesar de su condición socio-económica me ofrecieron café con dos panes. Fue impresionante ver la intensidad de la condición de la vivienda y aún encontrar una generosidad bellísima.

La pobreza está presente y fuerte, por una parte indicándose en las condiciones de las semi-construidas viviendas, hecho de una mezcla de barro y cemento, muchas abandonadas como secretos, como voces suaves que se anuncian con fuerza, cuando son vistas por una extranjera como yo, y se convierten a gritos. Las casas susurran suavemente sobre el pasado, dominadas por malas hierbas, totalmente desvencijadas,

pero son una parte de la comunidad como un poste de luz o una vereda, como jardines salvajes que existen como vecinos entre las casas habitadas. Alguien en la comunidad me decía que eran las casas de la gente que había salido y las dejaba sus en muchos casos por la falta de oportunidades económicas.

Las viviendas vaciadas causan una solemnidad potente que reside en la comunidad como una cobija gruesa e invisible, y siempre me provocaban imaginar las vidas que llenaban los espacios que eran alguna vez casas. No entendía porque el gobierno local o regional no respondía y hacía algo con el espacio. Imaginaba que en otros pueblos o ciudades, el gobierno construyera un edificio, una tienda, un restaurante, un departamento, u otra casa, pero obviamente en esta comunidad no existe la economía local gubernamental o empresaria para apoyar tal meta, ni el interés. ¿Cómo puede ser que no es la responsabilidad de alguien? Es indicativo de muchos temas en La Concepción, que nadie toma responsabilidad por la pobreza y por la falta de crecimiento económico y del desarrollo de la infraestructura.

Muchos ecuatorianos llaman las comunidades rurales afros olvidadas, pero yo no estoy de acuerdo, primero porque la gente sabe muy bien de su existencia y de sus condiciones. Además, las familias que viven allí, y los familiares que salen a vivir en otro lado, siguen anunciando la presencia de La Concepción y las otras comunidades a su alrededor. Pienso que mucha gente en posiciones más cómodas no quiere prestarles atención. En mi diario de campo, anoté más observaciones sobre la pobreza:

Desde la mirada extranjera, la realidad de la mísera de las estructuras en La Concepción y las otras comunidades es asombrosa. Me acuerdo montando el

bus y pasando las comunidades chicas y viendo a una mujer mayor vestida en una falda en pliegues, una blusa blanca y un pañuelo colorido, sentada afuera en el patio de una casa, solitaria mirando fijamente, esperando. Vi las comunidades aisladas, las casas semi-pintadas con pisos de cemento y las partes del lodo expuestas, construidas en los lados de las lomas. El polvo arremolinaba y giraba como los caminos. A veces, pienso que no parecían comunidades, sino que grupos de casas o refugios, pero adentro existen vidas, risas, gente, sueños, tragedias, esperanzas, historias, que florecen, bailan, se ríen, andan, se acercan, y se ciernen en los espacios. No son olvidados, sino que escondidos estratégicamente. No son pensados. El dolor es inextricablemente vinculado a la historia de colonialismo que generaba las realidades.

El Colegio 19 de Noviembre



En 1976 se fundó el Colegio 19 de Noviembre con otro nombre, y a partir del período escolar 1983 – 1984 se inició el funcionamiento del primer curso del ciclo diversificado del bachillerato.⁶ Hoy en día hay 130 estudiantes en los seis cursos. Un camino pedregoso de tierra se extiende desde una calle principal hasta que se encuentra con el colegio.

A la entrada crecen cualquier cantidad de plantas y arbustos silvestremente, que los alumnos en la clase agrícola cortan. Los estudiantes de quinto curso eligieron el medio ambiente como su tema central por el año y en enero estuvieron mejorando las zonas verdes del colegio, cortando las plantas, sembrando nuevas, reduciendo el crecimiento de las otras plantas y haciendo el colegio bonito. Atrás del colegio los alumnos de quinto convirtieron el espacio en un huerto en lo cual prepararon la tierra, sembraron las cosechas, y cuidaron de ellas, trabajando todos los días en las tardes.

Afuera, el colegio tiene una cancha de básquet, una de voleibol, y una grande de tierra de fútbol, adentro, tiene varios salones básicos con escasos recursos cubiertos por techos de estaño, con pisos de cemento, pizarrones viejos verdes, paredes semi-pintadas, ventanas rotas, y escritorios metales y de color gris.

La directora, Barbarita Lara quiere mejorar la infraestructura de su colegio, por ejemplo desea cambiar el techo porque hace mucho calor en la mañana dentro de los salones, pero faltan recursos. Ya lleva 6 años pidiendo un bus particular, una necesidad básica que la mayoría de las escuelas tienen, y hasta ahora no hay una respuesta.

⁶ <http://www.mira.ec/Paginas/Instituciones/Col19Nov.aspx>

Metodología

En el colegio pretendí hacer un estudio sobre la implementación de las prácticas etnoeducativas que intentan revalorizar las identidades, las historias, y las experiencias de los pueblos históricamente excluidas y rescatar su conocimiento. En Ecuador, la etnoeducación es entendida como un proyecto relativamente nuevo de características socio-políticas, que intenta cambiar y desaprender antiguas lógicas de pedagogía educativa profundamente coloniales. La etnoeducación todavía tiene poca incidencia en el país por la falta de reconocimiento y apoyo estatal incluyendo la formación y la capacitación de los docentes.

En este sentido podríamos decir que mapear las experiencias que se implementan desde las prácticas etnoeducativas y el intento de la recuperación de la memoria y la validación de la cultura es fundamental en el análisis de los elementos discursivos que la fundamentan como posicionamiento alternativo en las escuelas y en las comunidades afroecuatorianas. Estas son nuevas prácticas de enseñanza y socio-políticas que significan nuevas formas de concebir otras experiencias educativas y socio-culturales excluidas por el imaginario pedagógico hegemónico.

La metodología está organizada en observaciones en los salones del colegio, entrevistas con los profesores y la directora, y la lectura para la parte teórica. Efectué las observaciones en los cursos mayores de tercero, cuarto, quinto, y sexto básico con la intención de trabajar con los alumnos quienes habían pasado a través del colegio por unos años cuya base de conocimiento fuera quizás más sólida ó quienes pudieron articular sobre sus experiencias etnoeducativas. Entrevisté a los mismos profesores que observe

con varios cursos y a casi todos los demás maestros para explorar las actitudes del personal que construían el nivel de aceptación de la etnoeducación en el colegio y entender la cultura de trabajo.⁷

Obviamente, hay que considerar el transcurso del tiempo de la investigación con la siguiente información. Me quede en La Concepción por unos días cada semana por un poco más que un mes, observando a los profesores y a los alumnos en algunas clases, por una parte del año. La investigación hubiera sido diferente en otra época del año o por más tiempo. Mis opiniones se basan en la información y la experiencia confinada por el poco tiempo que estuve.

También hay que considerar que mi presencia afectó su forma de enseñar. Muchas veces, me hablaron en la clase, hasta que una vez un profesor colocó un pupitre en el medio del salón para mí, pero claro, le decliné y observé detrás del salón. Sin embargo, no fui una observante invisible ni siquiera discreta, al contrario, tener una visitante en la clase siempre es una distracción, especialmente una mujer blanca de los Estados Unidos. El tratamiento de los profesores y la interrupción mía conmovió la colección de información, mientras la forma de portarse de la parte de los profesores fue alterada por mi presencia.

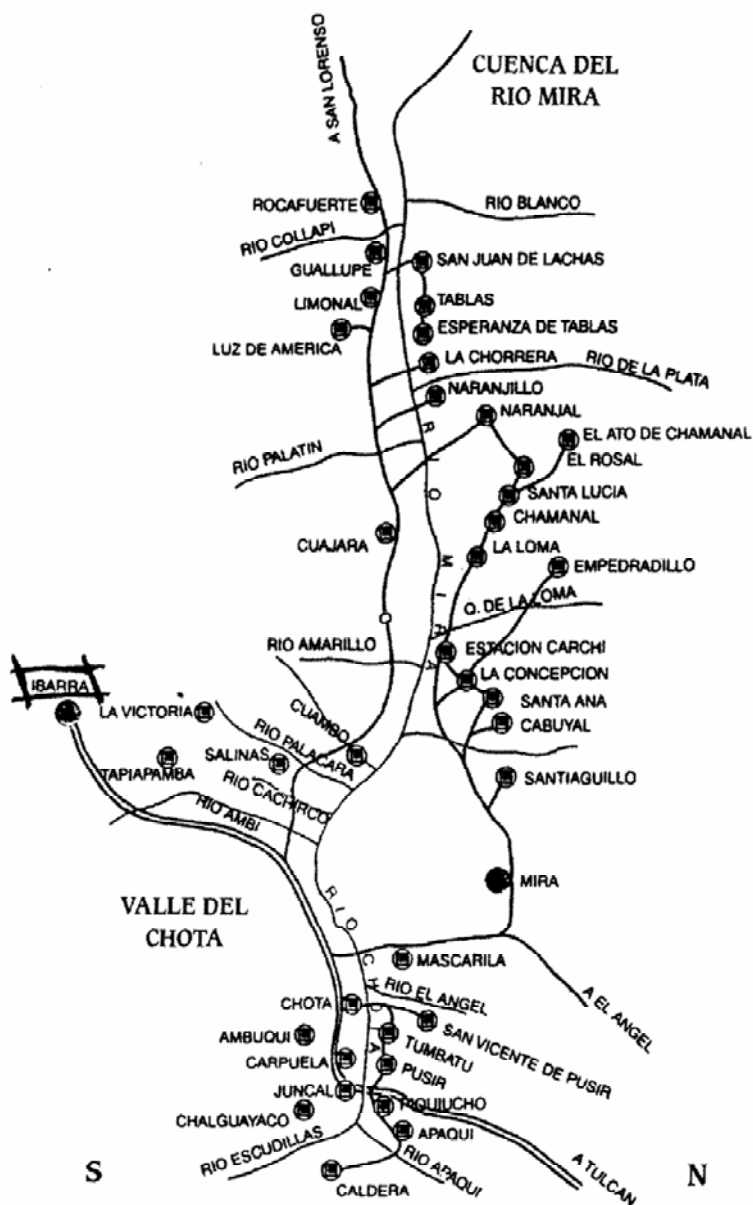
⁷ En octubre, como parte del día nacional del negro, el Colegio el 19 de Noviembre realizó una semana afroecuatoriana en la cual llegaron varios miembros de un grupo que se llama IFA (Instituto de Formación afroecuatoriano), una organización del Pastoral afroecuatoriana que manda un grupo de siete líderes afroecuatorianos quienes han sido entrenados en el conocimiento afro, a varios colegios afros, mestizos, e indígenas en la región de Carchi a través de un periodo de dos años. Los miembros del grupo se dividieron entre los varios cursos y se enfocaron en un tema distinto cada día. Les enseñaron sobre las plantas medicinales, lo que es la sociología, el racismo, y les mandaron a coleccionar conocimiento local, y acabaron con una misa afro. Yo les observé en tercero, cuarto, quinto, y sexto y asistí a la misa afro. La semana afro es uno de los varios ejemplos de las actividades que está planificado por Barbarita quien está trabajando diligentemente a implementar programas etnoeducativos en el colegio, invitando a varios grupos de organizaciones, y facilitando talleres.

A través del texto inserto partes de mi diario de campo representado en las excertas en *itálica* para comunicar mi mirada, aunque es un estilo distinto y quizás una prosa más cruda.

El/la lector/a encontrará el trabajo dividido por tres capítulos. El primer capítulo se enfoca en la historia de la etnoeducación y su actualidad en Ecuador, y provee las teorías académicas que respaldan su importancia. Luego comparto algunas estadísticas de las condiciones sociales y educativas de los pueblos afroecuatorianos para demostrar la importancia de un movimiento como la etnoeducación que tiene el objetivo de reducir la pobreza con el fortalecimiento de las identidades y el conocimiento cultural. Acabo el capítulo I con una discusión y definición detallada de la etnoeducación. El segundo capítulo presenta la perspectiva de los profesores en relación de la etnoeducación, primeramente con el análisis de las entrevistas que hice con ellos. Los temas de poder, lenguaje, e identidad aparecen en las entrevistas que explican algunas complejidades de la implementación de las prácticas etnoeducativas y algunos conflictos relacionados a los alumnos. El tercer capítulo intenta comunicar las voces de los alumnos respecto de sus experiencias (etno)educativas y sus reflexiones sobre sus relaciones con los maestros.

MAPA COMUNIDADES NEGRAS

EN LA SIERRA NORTE – ECUADOR



Olga Maldonado

Capítulo 1

La etnoeducación

1.1 La historia de la etnoeducación y su realidad presente en El Ecuador

Este capítulo se tratará de la historia etnoeducativa en Colombia y presentará la actualidad del proceso en Ecuador incluyendo una discusión sobre las dinámicas raciales y políticas entre los pueblos indígenas y afros que ahora se encuentran en una transición por los cambios de la Constitución recién reformada. Este capítulo enfatiza la necesidad de la etnoeducación y provee la teoría académica sobre los resultados del colonialismo que justifica la etnoeducación en detalle.

La etnoeducación inició en Colombia en los años 60 como un proyecto político para recuperar el conocimiento y la tierra indígena, y formular un programa educativo bilingüe. En este sentido la lucha está relacionada a una reconstitución social y los reclamos por la tierra. Posteriormente, en los años 70, las comunidades afrocolombianas se consolidaron, y exigieron una educación en la cual se enseñaban sus propios valores culturales. La etnoeducación fue formalizada en 1985, cuando el Ministerio de Educación Nacional creó un programa para incorporar las demandas de los movimientos sociales (Walsh y León 2005) y realizó un Asamblea Constituyente y la promulgación en 1991 de

una nueva Constitución Política con la inclusión de las comunidades afros. Walsh y Leon afirma:

De hecho en esta Constitución solo el Artículo Transitorio 55 se refiere específicamente a los derechos de las comunidades negras; artículo que será reglamentado mediante la Ley 70 de 1993, conocida como la Ley de Comunidades Negras. Dentro de los derechos que consagra la Ley, aparece la etnoeducación (Walsh y León, 2005, 8).

La trayectoria de la etnoeducación en Colombia se inscribía en la institucionalidad desde hace 20 años y lleva años definiendo nuevos espacios socio-políticos construidos por las poblaciones indígenas y afro-colombianas. Varias ONGs, proyectos, talleres, programas, estudios, y otros aportes existen para instituir y producir diálogos y discursos que confrontan y reconstruyen los paradigmas dominantes. El proceso de la etnoeducación afro en Colombia tiene algunos años de implementación, mientras que en Ecuador la etnoeducación afro es un proyecto relativamente nuevo, sin ningún reconocimiento del Estado Ecuatoriano, no está institucionalizado.

Varias organizaciones afroecuatorianas están intentando implementar programas, mientras personajes muy dedicados están realizando proyectos en sus sitios; sin embargo el proceso está recién empezando. Es fundamental entender el contexto socio-político afroecuatoriano que constituye su ciudadanía presente e histórica. Un académico ha nombrado Ecuador el país más racista en América Latina⁸.

⁸ Cesar Montúfar es un politólogo en la Universidad Andina Simón Bolívar. Según él, Ecuador es probablemente uno de los países más racistas en Sur América. Vease <http://images.google.com.ec/imgres?imgurl=http://www.futbolagainstracism.org/Articles/>.

El Estado históricamente no ha invertido en el desarrollo de los pueblos afroecuatorianos, por lo tanto han aguantado siglos de condiciones miserables que han perpetuado los ciclos viciosos de la pobreza hasta la actualidad. Esta discriminación, relacionada a las condiciones empobrecidas de la población hoy en día, ha negado el acceso al empleo, a la educación, y a servicios básicos, restringiendo la movilidad socio-económica, y es estructural por la abundancia de sistemas inequitativos que afligen a los pueblos afroecuatorianos que impiden su desarrollo humano y complica la posibilidad de su propia agencia libre (Bourgois 1995; Los Afroecuatorianos en Cifras 2006). ¿Cómo se puede avanzar en la vida con la educación, la vivienda, la comunidad, y los servicios de salud inadecuados? Una investigación estadística confirma:

Los fenómenos de discriminación y racismo se han convertido en uno de los principales obstáculos para el desarrollo integral de los países de América Latina. Según CEPAL (2002) su impacto ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a la vida de millones de personas, principalmente a los afro-descendientes e indígenas (Los Afroecuatorianos en Cifras, 2006, 21).

Recientemente, la Constitución Política Ecuatoriana de 1998 los ha reconocido a los afroecuatorianos como un grupo distinto garantizados los derechos colectivos en la primera sección de la Constitución, Capítulo 5.⁹ Aunque el reconocimiento estatal es un paso significativo, se traduce muy imperceptiblemente porque no está aplicado en tantos espacios. La Constitución en el artículo 83, se declara que los pueblos indígenas y afros tienen el derecho de autodefinirse como raíces ancestrales y pronunciado en el artículo

⁹ (<http://www.edufuturo.com/educacion.php?c=667>).

84, tienen el derecho de " mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico".¹⁰ Este fragmento de la Constitución justifica la implementación de la etnoeducación porque propone conservar y perpetuar elementos culturales, pero los líderes del proceso siguen luchando por más aperturas en los espacios escolares porque el currículo estatal pesa más que las propuestas etnoeducativas, y la administración educativa no apoya el proyecto mucho. La etnoeducación institucionalizada estatal que está apoyada por la administración se define como la educación intercultural bilingüe, es decir indígena. Aunque hay reconocimiento del pueblo afroecuatoriano en la Constitución Política, no existe una educación etnoeducativa propia.

En Ecuador, la etnoeducación es un término retomado por los procesos organizativos de las poblaciones afroecuatorianas, buscando su distinción de los procesos indígenas (nombrados como educación intercultural bilingüe) y, a su vez, su relación con la afro-etnoeducación colombiana (Walsh y Santacruz, 2006,11).

Aunque la incidencia de la pobreza de muchos de los pueblos indígenas ecuatorianas históricamente ha sido alta, algunos pueblos en los últimos quince años con los movimientos indígenas en la década de los 90 han tenido una posición socio-política más amplia que los pueblos afroecuatorianos en Ecuador, incluso, para poseer varios espacios. El Ministerio de Educación no provee un departamento para los pueblos afroecuatorianos por lo tanto no tienen tantos espacios de poder.

¹⁰ (<http://www.edufuturo.com/educacion>).

La población indígena entró más temprano en el escenario político que los pueblos afros en los 80s y, a través del discurso de la identidad, su incursión en la esfera política se remontó; por lo tanto, en Ecuador hay una tolerancia recién por los movimientos políticos nacionales de los pueblos indígenas. Como afirman Walsh y García, los movimientos afros han tenido una base local:

A diferencia de lo ocurrido con los indígenas, quienes han encontrado el impulso identitario a la organización nacional, los procesos identitarios de los pueblos afroecuatorianos vienen principalmente del contexto regional y local, a través de líderes con sus bases en las comunidades y provincias. (Walsh y García, 2003, 320)

Los pueblos afroecuatorianos en la actualidad luchan por la apertura de más espacios socio-políticos en los cuales puedan introducir e instalar nuevas lógicas, nuevos pensamientos, y conocimientos. En Ecuador los líderes afroecuatorianos están en el proceso de construir una etnoeducación. Juan García, historiador y el obrero del proceso afroecuatoriano etnoeducativo, comenzó a dar talleres sobre la cultura afro en 1999 en Ibarra a profesores y a líderes de Imbabura y Carchi convocado por la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi FECONIC, y el Centro de Investigación Familia Negra CIFANE, quienes querían saber más sobre sus propios orígenes (Pavón 2006). Juan viene hace 30 años realizando el trabajo para rescatar la memoria de los pueblos afros. Ha trabajado e investigado recopilando los saberes ancestrales de los afroecuatorianos en varios pueblos, por lo tanto es un individuo completamente entregado al rescate y a la transmisión de la memoria afro.

Los participantes del taller de Juan García confiesan que “la mayoría de estos encerraban algo así como odio hacia los que esclavizaron a nuestros antepasados” (Historia desde el aula, 2006, 55). La respuesta de los actores del taller refleja los sentimientos fuertes ajustados a la reconstrucción de la historia dolorosa de sus ancestros. Obviamente conocer el pasado fue un proceso arduo y doloroso lo cual afirma la importancia y su necesidad por su escasa enseñanza. El pasado de los descendientes de los africanos es un tema no muy hablado y no hay muchos espacios en donde se transmitan el conocimiento y la historia, por consiguiente un taller propuesto por Juan García fue aceptado con mucha motivación e interés, pero como es un tema penetrante, involucra un transcurso de aprendizaje.

De los talleres, paulatinamente, algunos de los miembros participaban en sus propios proyectos; además y para tener mayores criterios para llevar adelante estos proyectos, tres líderes, Barbarita Lara, Olga Maldonado e Ivan Pavón, se inscribieron en el programa del postgrado de la diáspora afroandina en la UASB y escribieron sus trabajos finales sobre el tema de la etnoeducación¹¹. Ellos conjuntamente con otros líderes formaron la Comisión de Etnoeducación de la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi (FECONIC).

Esta Comisión realizó el Módulo Didáctico de la etnoeducación en el texto Nuestra Historia, una idea inspirada por Juan García. Los participantes de su taller se dedicaron a formar un texto primeramente para incorporar en las escuelas y los colegios de las comunidades de Chota y Carchi, con el objetivo de fortalecer identidades y autoestima a través de la enseñanza sobre el conocimiento afro. Por la falta de apoyo de

¹¹ Véase tesis de maestría de Pavón, Iván, *Etnoeducación: Procesos, Organización, Territorialidad e Identidad en el Valle de Chota*. ; Lara, Barbarita; Maldonado, Olga, *Vocablos que Hacen Particular El Habla de los Afro Choteños y que aún se encuentran Presentes en las Personas Mayores*.

la administración y la ausencia de maestros preparados, no obstante la implementación ha sido muy limitada. El texto significa la apertura de más espacios investigativos del tema afro, y se realizó a través de conversatorios y talleres sobre los conceptos de la identidad y la interculturalidad. El libro se enfoca más que todo en la historia de la pre-esclavitud de los pueblos afros, incluso los países originales según el apellido, elaborando sobre los reinos africanos y las estructuras sociales y enfatizando una muy conexión fuerte con África. Supongo que enfatiza la importancia de los sistemas sociales pre-esclavitud quizás para demostrar que las vidas de los africanos antes de la esclavitud eran muy diferentes y para probar que vienen de culturas muy ricas y complejas. Aunque el libro es muy importante como un texto hecho por afroecuatorianos con el tema afro, enfoca mucho en África y comunica una concepción muy esencialista, según Rosemarie Terán, profesora y historiadora de la Universidad Andina Simón Bolívar, respecto a la relación de los pueblos afro-ecuatorianos y África. La historia de los afroecuatorianos está vinculada al desarrollo de sus pueblos en América Latina con relación a los pueblos indígenas, pero el libro no ofrece un estudio sobre este tema. No se enfoca tanto en el desarrollo de la historia en el Ecuador.

Los otros capítulos relatan los líderes afro-americanos y afro-ecuatorianos, y los elementos importantes a la cultural afro-ecuatoriana, como la música, la danza, la comida, y los peinados. Al final de cada capítulo el libro ofrece actividades que los alumnos pueden hacer para coleccionar su propia información local, en este sentido, es un texto con mucha potencia por ser una herramienta que podría facilitar un proceso de recopilación. El texto representa un paso significativo en el proceso etnoeducativo

ecuatoriano, pero encontró la resistencia de las autoridades educativas tanto en el ámbito provincial como a escala local.¹²

Como argumentado el proceso etnoeducativo afroecuatoriano está muy vivo e incorpora a participantes inmensamente entregados, pero hasta ahora es un movimiento que se encuentra en sus bases primarias y todavía no tiene el apoyo estatal que requiere para agrandarse.

1.2 La necesidad de la etnoeducación afroecuatoriana en relación con su situación social en el país y su historia

Aunque representan una cifra estimada de 8%-10% de la población, los afroecuatorianos juegan un rol muy restringido y marginado en la esfera socio-política. (Los Afro-Ecuatorianos en Cifras 2006). La calidad y la cantidad de la escolaridad esta vinculada inextricable a los ciclos graves de la pobreza. Hay parroquias en donde casi 100% de la población afro esta empobrecida (Los Afro-Ecuatorianos en Cifras 2006, 10), y Les falta una infraestructura básica como sistemas de agua limpia, servicios de salud, y escuelas adecuadas. Según PRODEPINE, el 92.7 % de los afroecuatorianos no tienen servicios básicos (Los Afro-Ecuatorianos en Cifras 2006), y las enfermedades que sufren están directamente emparentadas a sus condiciones insalubres. El mejoramiento de la educación es un factor que puede paulatinamente romper la problemática afroecuatoriana

¹² El texto ganó el 2do premio en una convocatoria del Concurso de Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, convocado por la Universidad Politécnica Salesiana, UPS, en cooperación con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB y el Centro Cultural Afroecuatoriano, CCA. El objetivo de esta convocatoria fue sistematizar y socializar las actividades etnoeducativas que se están realizando en el ámbito de la diversidad cultural, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación en el Ecuador (Historias desde el aula: 2006).

de las dificultades económicas, sociales, y políticas como una propuesta de acción y de prioridad. El acceso a la educación también está muy restringido.

Hoy, hay tasas bajas del nivel de escolaridad, y tasas muy altas del analfabetismo en las comunidades afros; el 4.7% de la población afro entra a la universidad, muy inferior al promedio nacional de 11.2%. El censo Ecuatoriano del 2001 muestra la escolaridad limitada de la población afroecuatoriana. Revela las tasas más altas de analfabetismo de 11% de las mujeres afros y 9.5% de los hombres. El promedio de la escolaridad es de 6 años, tres puntos por debajo de los que se autodenominan “blancos” (9.2 años) (Los Afro-Ecuatorianos en Cifras 2006). Estas estadísticas son algunos ejemplos de las realidades sociales y escolares de las poblaciones afroecuatorianas, demostrando que la escolaridad está en crisis y requiere mejoramiento.

La historia colonial puede explicar la trayectoria de exclusión escolar y social y afirma que sus condiciones presentes están directamente relacionadas a la esclavitud y al colonialismo. Las poblaciones afros arrancados de sus tierras Africanas y metidos como esclavos en un sistema brutal de violencia descarada al llegar al continente de América Latina lo que causaba consecuencias en sus cuerpos, sus identidades, y sus condiciones de vida. Esta cita retrata el horror:

Deportados masivamente en un tráfico ininterrumpido durante más de tres siglos, un número superior a veinte millones de africanos en edad productiva fueron arrebatados de sus pueblos y reducidos a mercancía y a motores de sangre, causando una pérdida demográfica, económica y cultural casi irreparable para África.¹³

¹³http://www.mexicodesconocido.com.mx/espanol/pueblos_y_otros_rincones/sur/detalle.cfm?idc=7&idsec=37&idsub=0&idpag=3125.

El mundo colonialista fue un nuevo universo íntersubjetivo (Quijano 1999). Las poblaciones afros fueron obligadas a abandonar sus prácticas socio-culturales, su tierra, sus sistemas socio-políticos y económicos, su lenguaje y valores en cambio por nuevas identidades y una noción distinta de lógica, espacio, y tiempo. Sus condiciones sociales presentes y pasadas son ejemplos de esta violencia simbólica. Un recorrido tumultuoso del racismo institucionalizado y sistematizado parcialmente explica la exclusión de los espacios estatales como protagonistas, agentes de cambio, y sujetos quienes pueden posicionarse y mandar.

“Despojados de su cultura urbana y de su escritura (aquellas que la tenían), las poblaciones sometidas fueron encerradas en subcultura que no eran sólo campesinas e iletradas, sino, pero aún reprimidas e interferidas continuamente por patrones o elementos ajenos y enemigos.” (Quijano, 1999,103)

Esta cita demuestra la exclusión de las poblaciones afros (y otras poblaciones colonizadas) de los espacios escolares por no haber tenido acceso a al código de la letra, y a todo el poder que implicaba. El desconocimiento de la letra les impedía acceso a la cultura dominante. Tenían que luchar contra la historia que les posicionaba, y las fuerzas que les manipulaban.

No digo que no ha existido poder y organización socio-política, sistemas de salud, o educación dentro de las comunidades afros, ni la producción de conocimiento. Históricamente los sistemas sociales y formas de producir transmitían conocimiento por años, pero a veces en formas escondidas, clandestinas, y ocultas. La red de relaciones

socio-políticas y económicas existían como un aparato subversivo como respuesta al sistema dominante que manipulaba las condiciones de los pueblos afros. Estos sistemas no exclusivamente existían afuera del sistema y la estructura de poder colonial, como si fuera un fenómeno completamente aislado y que nunca penetrara la cultura dominante sino que las poblaciones africanas “fueron atrapadas entre el patrón epistemológico aborígen y el patrón eurocéntrico que, además, se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática, en particular respecto de las relaciones sociales de poder y en las relaciones con el entorno” (Quijano, 1999, 104). Al considerar esta noción esta población tenía que subvertir su cultura.

El impacto del colonialismo fue tan fuerte, que las poblaciones colonizadas experimentaban “la simulación de lo ajeno y la vergüenza de lo propio” (Quijano, 1999, 104). El proceso colonialista sistemáticamente excluía los que no pertenecían a su cultura y los que no utilizaban estas prácticas, mientras los que se portaba con la lógica de los colonizadores captaban un poco de acceso. Muchos de los miembros de las poblaciones indígenas y afros tradujeron la cultura dominante para producir nuevas identidades, tales la ropa, el lenguaje, los comportamientos, y los valores morales y religiosos. Como afirma Quijano, estos pueblos adoptaban una cultura extranjera y reinterpretaron su propia.

La etnoeducación aspira a reorganizar los resultados y las relaciones de este proceso colonial largo y complicado y reafirmar lo propio. Es un proyecto que enseña los elementos culturales que han sido ignorados como conocimiento, y reconoce de donde viene y la gente que va años produciéndolo. Intenta convertir lo clandestino en lo anunciado en los espacios educativos, como un proyecto que da reconocimiento a los que

se merecen. En la actualidad, la educación es un tema de urgencia para el pueblo afro-ecuatoriano, y la etnoeducación es una de las apuestas que permite instar a los procesos que permitan recuperar el conocimiento de éstos como pueblo, el cual ha sido excluido de los espacios escolares y otros espacios socio-políticos, económicos, y culturales.

1.3 La necesidad de la etnoeducación en relación con la historia de los afroecuatorianos y las consecuencias presentes

El colonialismo en América Latina ha generado relaciones e instituciones que han constituido estructuras de poder. Para entender las relaciones y las condiciones presentes de cada individuo y pueblo Latinoamericano, hay que analizar la trayectoria del colonialismo y el impacto indeleble de sus proyectos tales como la modernidad, la formación de sus instituciones, y las relaciones que emergieron como un resultado.

La formación de las instituciones es importante para entender la consolidación de los proyectos coloniales. La institución tiene un significado muy amplio. Jeremy Adelman ofrece una buena definición de instituciones en su trabajo “Instituciones, Property, and Economic Development in Latin America” cuando escribe:

Cuando yo refiero a instituciones digo acuerdos, inspirados por la política del Estado ó iniciativa social, a definir derechos legitimados y reclamos en sociedad de recursos valerosos (cultural y material). Ellas forman los medios y métodos por las indicaciones de los actores (sean individuales, familias, o comunidades). Pueden ser formales, escritas y prácticas. Pueden ser informales, inscritas en los hábitos sociales y costumbres. Instituciones no son neutrales: ellas forman conductas y estructuran incentivos

personales, y en base de eso, predisponen acción colectiva a resultados particulares, algunos malos, algunos mejores.¹⁴

Aunque las instituciones no sólo pertenecen al Estado, son las que construyen y controlan los recursos, determinan ciertos valores, y emiten una ideología política. Sus miembros perpetúan su dominación y se benefician de su poder, control, y acceso. Las instituciones colonialistas tales como las mitas, obrajes, la iglesia se consolidaron a través de las redes de relaciones sociales y justificaban su existencia con su propia ideología y su control de los sistemas y recursos socio-económicos.

Antes de la llegada de los españoles, las estructuras de las instituciones indígenas en América Latina y afros en África operaban bajo su propia lógica. Ciertos sistemas socio-económicos que fueron reorganizados por los españoles y cambiados por un proceso complicado involucrando a miembros indígenas y afros. Ellos se aprovecharon de los sistemas sociales establecidos para eventualmente reconstituir los espacios de poder con la nueva generación de los criollos y otras nuevas posiciones e identidades de poder.

A lo largo de las dominantes estructuras de poder (el Estado y sus instituciones, la clase élite, etc.) y sus relaciones instalaban la ideología que hay sólo una cultura, una historia, una nación, y un tipo de conocimiento, en este caso, el conocimiento occidental;

¹⁴ When I refer to institutions I mean collective arrangements inspired by state policy or social initiative, to define legitimate rights and claims in society over valuable resources (cultural and material). They shape the means and method for actors` (be they individuals, families, or communities) vindications. They can be formal, even written, practices. They can be also informal, inscribed in social habits and customs. Institutions are non neutral: they shape behavior and structure personal incentives, and in so doing predispose collective action to particular outcomes, some bad, some better. Tomado de: Adelman, Jeremy, p28. "Institutions, Property, and Economic Development in Latin America" en Miguel Angles Centeno y Fernando López-Alves (eds.), *The Other Mirror. Grand Theory through the lens of Latin America*, Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2001.

una noción que se construía globalmente en los centros globales del poder / saber. “Es decir, la ignorancia presente en la noción moderna / colonial de una sola cultura de conocimiento, que lleva a desperdiciar la experiencia social de otros seres y sus conocimientos” (Walsh, 2004, 338). Las fuentes, los sistemas, y las estructuras dominantes han determinado históricamente lo que es considerado conocimiento, como algo universal. Las instituciones “educativas”, las escuelas (los colegios y las universidades), las iglesias, enseñaban un formato religioso (católico) como si fuera la única verdad, no aceptaban las creencias religiosas de los pueblos indígenas ni afros. La universalidad ignoraba los conocimientos provenientes de los márgenes y creaba una cultura eurocéntrica en la cual ciertos conocimientos estaban reconocidos, predominante de varones blancos, ó conocimientos los cuales pertenecían a estas estructuras o se habían producidos dentro de ellas. Este sistema de exclusión ha creado un silencio respecto de los conocimientos afros u *otros* los cuales son conectados a la tierra, la identidad, y la cultura, y erigía una estructura hegemónica en la cual el conocimiento eurocéntrico sirve como la base del conocimiento en el mundo. Ha funcionado históricamente como “la clasificación del planeta de acuerdo con el imaginario moderno / colonial. Es decir, hicieron que historias y conocimientos ‘locales’ se establecieran como ‘globales’” (Walsh, 2004, 335). En vez de admitir la variedad de las realidades locales, se aplica una realidad a cada lugar, como si no hubiera otras alternativas de la vida. Cada pueblo tiene sus propias costumbres, culturas, y nociones de la historia, pero se enseñan la historia dominante en las escuelas. La universalidad deslegitima las culturas del *otro* y esta ligada al proyecto colonialista de la modernidad.

La modernidad, como parte de la evolución del colonialismo, es un concepto pero funcionaba como una ideología ó un mecanismo para decidir el destino de los ciudadanos en América Latina. La filosofía se basa en la autonomía del individuo y excluía a las poblaciones afros e indígenas porque sus sistemas eran diferentes y para beneficiar de los sistemas modernos, tenían que cambiarse. La modernidad es otro ejemplo de una reproducción social que “cambia las reglas de la vida social”¹⁵ porque genera conflictos de explotación y dominación vinculados a sus objetivos capitalistas. Quijano desarma la noción eurocéntrica desde una construcción de la modernidad, enfocada en el individuo lo que es: yo soy, yo pienso, yo domino, yo conquisto, etc. (Quijano 1999). Las metas y valores capitalistas y la ideología de la modernidad como elementos claves de lo que Quijano llama “la colonialidad”, funcionaban hegemónicamente como instrumentos de justificación y de control. “Dentro de esa misma orientación fueron también, ya formalmente, naturalizadas las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial” (Quijano, 1999, 343). Creaba una noción de la humanidad que diferenciaba entre inferior / superior, irracional / racional etc. como si fuera natural.

El proceso del colonialismo y todo lo que consolida en términos de sus instituciones, redes de relaciones, e ideologías han operado como instrumentos de poder los cuales configuran en una noción que muchos académicos llaman “la colonialidad del saber”. La colonialidad del saber sirve como una hegemonía, un modelo civilizatorio, que control ó influye valores. La colonialidad del poder está compuesta de redes de relaciones y sistemas que operan como colocaciones de poder que excluyen, ubican, y manipulan las identidades, los conocimientos, y las posiciones sociales, políticas,

¹⁵ <http://es.wikipedia.org/wiki/Modernidad>.

culturales, y económicas. Han funcionado como una matriz de poder ampliando, controlando, y negando.

La negación sistémica devastaba las culturas indígenas y africanas y generaba una trayectoria de racialización. Los colonizadores definían las nuevas identidades de los colonizados con la noción de raza, causando una represión de sus identidades anteriores. “La población de origen africano, también procedente de heterogéneas experiencias e identidades históricas (congós, bacongós, yorubas, ashantis, etc.) fue sometida a una situación equivalente y a una común identidad colonial, igualmente negativa: “negro” (Quijano 1999). Los colonizadores instituyeron un sistema de clasificación racial, distribuyendo nuevas identidades cuando para los africanos no existía este nominativo anteriormente. Esta construcción posibilitaba un rechazo de las poblaciones afros basada en la justificación que el color de su piel les convertía en subhumano, ó inferior. El rechazo cultural sistemático e institucionalizado causaba un proceso de la invisibilización hacía las poblaciones afros y un proceso de auto-rechazamiento, ó auto-invisibilización. Es decir que años y años de exclusión, discriminación, y violencia simbólica y epistémico ha generado un proceso de auto-odiar, de reprimir su propia etnicidad.

La negación fundaba un proceso de blanqueamiento en lo cual los afros con piel más clara intentaban pasar por mestizo porque no querían identificarse como descendientes afros, “[l]a piel ha sido un instrumento socorrido por el europeo para imponer su supremacía, generado una alienación que obligaba a los oprimidos pigmentados a tratar de blanquearla” (Zapata 1997). La dominación se justificaba con la interiorización del color de la piel, totalizando su identidad. La racialización en el colonialismo,”tomó su libertad y reemplazó cultura con color (convirtiendo descendientes

africanos en negros) y trataba de negar la noción de ser humano”¹⁶ Con este proceso ya no eran humanos con culturas, derechos, identidades, y conocimientos propios, sino la construcción del imperio occidental del color “negro”. Las instituciones, las iglesias, y las relaciones capitalistas han manipulado y han parcialmente construido sus identidades culturales según esta noción de raza.

Los patrones de la colonialidad facilitaban a la minoría dominar porque instalaban una ideología negando la dignidad de los indígenas y los afros la cual funcionaba en los múltiples esferos de lo político, lo económico, lo social, y lo cultural. “En América, además de estigmatizar al aborígen como caníbal y al africano como irracional, se les privaba de su condición de ciudadanos” (Zapata, 1997, 35). Esta ideología instauraba una jerarquía sólida que mantenía las posiciones socio-económicas, las identidades culturales, las oportunidades, el acceso a poder estatal y a servicios básicos, según el color de la piel y la etnicidad.

Este proceso está directamente ligado al capitalismo. Los esclavos eran traídos como artículos de comercio, como objetos para explotar y usar para acumular más capital y emplear en los sistemas capitalistas. Los colonizadores controlaban los recursos, los modos de producción, y los trabajos. Eran considerados como artículos sólo útiles para servir, como lo explica Césaire: “colonialización = cosificación” (Césaire 1955). El colonialismo convirtió las identidades de los afroecuatorianos (y los afros traídos de otros países) a objetos de mercancía.

¹⁶ ...took away freedom and liberty, replaced culture with color (thus converting African descendents into Negroes or blacks) and worked to deny the actual, situated dimension of a human being. Tomado de: Walsh, Catherine y León, Edizon.. “ Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality” . *Shifting the Geography of Reason: Gender, Science and Religion*. Editado por Marina Banchetti y Clevis Headley (London: Cambridge Scholars Press). 2007.

Según la mirada colonialista, la experiencia negra ha sido atrapada y confinada al esclavismo, racismo, y colonialismo. “La colonialidad del poder instaló una diferencia que no es simplemente étnica y racial, sino también colonial y epistémico, diferencia que ha sido constante en los países de área andina” (Walsh, 2004, 334). Este proceso continuo del colonialismo sigue en el presente hoy en varias formas y afirma la necesidad y la importancia de la etnoeducación.

1.4 La descripción y el propósito de la etnoeducación

Desde la perspectiva de la etnoeducación afroecuatoriana, se plantea incorporar la realidad, la cultura, y el conocimiento local. Propone ser un movimiento ancestral, cultural, e intenta recuperar el conocimiento perdido y excluido por la historia colonial y combatir la violencia simbólica, epistémica, y estructural. Pretende reconocer el conocimiento afro que previamente no era reconocido como tal y validar a la gente afro como productores de saberes. Como afirma Walsh y García es un proceso “de desaprender lo aprendido y reaprender lo propio” (Walsh y García, 2002, 319).

La etnoeducación propone desestabilizar el paradigma dominante y abrir nuevas posiciones de criticar proveniente de perspectivas *otras*. Walsh afirma que “mas bien se trata de crear nuevos *lugares de pensamiento* donde, desde la historia, la memoria, el color y los conocimientos diversos, se pueda generar un pensar colectivo” (Walsh, 2004, 324). Es una estrategia que confronta la racialización y la negación histórica de los afroecuatorianos y pretende convertir los espacios escolares en sitios de diálogo cultural. García menciona este y afirma que:

Las escuelas eran espacios para la dominación y la imposición de lo ajeno, no solo porque negaba a los jóvenes afro-ecuatorianos la posibilidad de un encuentro con los aportes culturales y económicos que sus antepasados dieron para la formación de la nación, pero también porque los obligaba a memorizar lecciones que según nuestros mayores no era la verdad (Walsh y García, 2002, 4).

Aunque los afroecuatorianos jugaban un rol muy importante en la construcción del país, no recibían los beneficios ni el reconocimiento de su contribución. La etnoeducación insiste representar las historias y las culturas de los afroecuatorianos adecuadamente en los espacios escolares. El proceso se enfoca en el reconocimiento de lo propio y la revalorización de sus identidades afros. Como afirma Walsh y García la “[e]tnoeducación significa entonces imponer y despertar ese sentido de pertenencia al ser negro [...] de construir un modelo educativo que permite en primer lugar un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos” (Walsh y García, 2002, 323). Pretende expandir el orgullo de ser negro.

En las palabras de Medina, la etnoeducación es para “recrear la tradición lejana y la pérdida del África ancestral, fuerzas-poder de individuos creando y/o reinterpretando los elementos culturales” (Medina, 1996, 27) La etnoeducación es un proceso, un movimiento, una filosofía, una pedagogía que intenta rescatar el conocimiento que se enseñan en la escuela. Aunque la etnoeducación no está confinado a los espacios escolares, este trabajo se enfoca allí para explorar las posibilidades presentes y potenciales de la transmisión del conocimiento afro en el Colegio 19 de Noviembre.

Como se ha argumentado en este capítulo, el estado de la etnoeducación en Ecuador está iniciándose, pero muchos líderes afroecuatorianos están participando en el proceso en varias partes del país. La historia colonialista que no les permitía muchas aperturas de poder y expresión cultural especialmente en las instituciones de la cultura dominante subraya la importancia del movimiento. Pretende construir un país más inclusivo de la población afro en el cual existen más oportunidades y espacios a transmitir sus culturas, a cambiar ciertas condiciones sociales, e insertarse como líderes y agentes de cambios sociales.

Capítulo 2

Los Actores Principales

Este capítulo se trata de los varios actores en el proceso de la experiencia etnoeducativa en el Colegio 19 de Noviembre. Primero empieza con una discusión de los aportes de ciertos líderes entregados al proceso, y los profesores que están implementando las prácticas en el colegio. El capítulo responde a la pregunta: ¿cómo están construyendo los docentes espacios etnoeducativos de transformación para los jóvenes? Con esta pregunta quería explorar como los actores definían la etnoeducación, porque la consideraban importante ó no, y como concebían su implementación.

Los actores son importantes porque traducen la teoría etnoeducativa a la práctica, combinando su experiencia con la dedicación, sus historias de vida con creencias, y su tiempo con amor, para poner en juego el proyecto etnoeducativo que va cambiando y ampliando a través de los procesos evolucionarías de sus conciencias y el esfuerzo colectivo que realizan para la implementación. La etnoeducación es más que una sección del trabajo ó una materia ofrecida por una hora cada día, es una conciencia, es un proyecto de vida, es una meta para transformar las condiciones socio-culturales de las poblaciones afros. A pesar que los maestros incorporan más lecciones etnoeducativas cada año, sus prácticas y actitudes que salieron en las entrevistas y en las observaciones a veces cuestionan las estructuras dominantes, pero al mismo tiempo a veces las reproducen, sin embargo ellas inevitablemente determinen la implementación.

Este capítulo explorará los temas centrales que complican el éxito de la etnoeducación y los logros que vienen emergiendo a través de los años que los esfuerzos

del trabajo colectivo de los individuos completamente entregados al proceso, Olga Maldonado, y Barbarita Lara. Como la base de la etnoeducación en La Concepción, ellas guían el proceso.

2.1 Los pioneros de la etnoeducación en La Concepción

Barbarita Lara, la rectora del Colegio 19 de Noviembre ahora por nueve años, merece una introducción fuerte, como una mujer incansable, extraordinaria, y metida en muchos proyectos sociales por el mejoramiento de las condiciones de los pueblos afroecuatorianos. Ella prospera en el negocio de la colaboración y es una profesional en la industria de la solidaridad. Barbarita es de Mascarilla, una comunidad cerca a La Concepción, y muy parecida, como dijo en una entrevista, “donde nací, crecí, y me forme como mujer afro porque la comunidad es 100% afro, es la formación cultural que tengo.¹⁷” Aunque dice que su ombligo está enterrado en Mascarilla, se moriría en La Concepción como una líder completamente dedicada a la causa de la etnoeducación. Hizo un diplomado en la Universidad Andina Simón Bolívar en Estudios Latinoamericanos, con una mención en la diáspora afro lo cual le influenció en su conocimiento de lo afro y le formó una conciencia más amplia de lo que son elementos claves de la etnoeducación que ahora incorpora en el programa en su colegio.

Representa una fuerza formidable dentro de la comunidad y es una de las razones principales de la presencia de la etnoeducación en el Colegio 19 de Noviembre, por su dedicación al colegio y al programa, la instrucción de conocimiento afro persiste. Es por mujeres así que ocurren cambios.

¹⁷ Entrevista con Barbarita Lara, en su casa en La Concepción, el 15 de Octubre de 2006.

2.2 El programa etnoeducativo según Barbarita Lara

Según Barbarita, la etnoeducación es un proyecto muy amplio que incluye no sólo a los alumnos del colegio sino también a los miembros de la comunidad. En el contexto de La Concepción es un proyecto de vida que intenta desplegar a los alumnos y a los otros miembros de la comunidad en agentes negociadores quienes transmiten conocimiento cultural para poder analizar los temas socio-políticos de la comunidad. No sólo es un proyecto de fortalecimiento de las identidades culturales, o un proceso de aprendizaje sobre el conocimiento afro, sino que es un movimiento que circunscribe los elementos activos para que forme individuos afros con autonomía de decidirse, moverse, pensar, etc. En una entrevista Barbarita argumenta que la etnoeducación forja

Seres que apuntan a hacer, no confrontativos sino que propositivos, ... para revolucionar...los problemas en la comunidad, problemas que son tan profundos porque son de una estructura colonial....La etnoeducación siempre lo definimos como un espacio que tiene diferentes vías, es un espacio de evaluación de los conflictos internos que existen en las comunidades, es un espacio de fortalecimiento de la identidad, es un camino para recuperar los saberes y los conocimientos propios que existen en cada una de las comunidades, y por eso lo definimos como un proyecto de vida.¹⁸

El proyecto etnoeducativo en La Concepción incluye la recopilación del conocimiento local para poder transmitirle a todos los miembros de la comunidad, para generar orgullo cultural y equiparles con las herramientas de examinar y resolver los

¹⁸ Ibid

conflictos socio-políticos e históricos dentro y fuera de la comunidad. Por eso Barbarita enfatiza que quiere que sus alumnos y los miembros de la comunidad estén armados con la capacidad de posicionarse según la situación que se les presente. En este sentido la etnoeducación en el contexto del 19 de Noviembre y en La Concepción es una respuesta a la historia colonial que ha construido las condiciones de los pueblos afros hoy día. El programa de Barbarita espera preparar actores quienes pueden tratar los temas que les impide a ciertos derechos humanos merecidos, como la dignidad, el derecho de saber sobre su cultura y su historia, de hacer decisiones, de una vida saludable, de una casa adecuada, suficiente comida, buena salud, etc. Barbarita afirma que quiere que sus sujetos sean armados con sus prácticas, ideologías, y conocimientos, no quiere rendirse a la subversión. No quiere que sus estudiantes tengan que esconder ó enmascarar su orgullo, ó su conocimiento. Afirma:

Espero construir dentro de ellos un sentido de pertenencia, y también esperamos que en ellos que piensen, pensar en no ser subversivos, y ser estratégicamente propositivos, porque la subversión no nos va a llevar a nada porque somos los subalternos desaventajados dentro de la relación profesor, maestro, alumno, ya entonces, ...si es una subversión estratégico, en donde sea un trabajo como silencioso, para un momento dado, no lanzarse el ataque sino que va saliendo en el camino las propuestas, de una educación mejor, de una educación para la vida, de una educación para trabajar, y por eso trabajo para sobrevivir, y mejorar también la calidad de la vida en acuerdo con la situación de la modernidad¹⁹

¹⁹ Ibid

Parece que Barbarita se contradijo cuando dijo que el programa fue una “subversión estratégica” después de afirmar que no quería ser así, pero yo interpreto que como el programa está en las primeras fases hay partes que son inevitablemente subversivas y no son reconocidas por el Estado como un currículo legítimo. De esta manera, hasta que la etnoeducación este formalizada, institucionalizada, conocida, y apoyada, y cuando exista como una pedagogía familiarizada, tienen que emplear tácticas a veces sutiles para insertarse.

La subversión envuelve una revolución de ideología, pensamiento, ó poder socio-político y cultural. Implica un movimiento no conformista contra ciertas estructuras y relaciones de poder y a veces es subterráneo, clandestino, y escondido porque enreda una corriente que contra responde y contrapunta las fuentes dominantes. Si una cultura ó una población está excluida sistemáticamente e institucionalmente, por no tener control ni acceso a los medios dominantes y a las instituciones autoritarias, se forjan formas *otras* de transmitir su conocimiento.

Por ejemplo, en el contexto de la educación dominante y las escuelas estatales, se enseña la historia española y un poco sobre la historia inca, pero casi no enseña mucho sobre la historia afro. Y si se enseña sobre la historia se enfoca sólo en la esclavitud, y no sobre la historia pre-esclavitud, ni de los elementos culturales ancestrales ó presentes.

Ahora digamos que los niños afros quienes no aprenden sobre su historia y su cultura, aprenden sobre ellas en espacios *otros*, en espacios afuera de la escuela, en una forma extra-curricular, tal vez escuchan sobre la historia de la vida cotidiana de su abuelo ó su tía, ó en un grupo aparte de la escuela. Podemos considerar estas formas de transmitir

conocimiento como una manera subversiva, porque la enseñanza puede ser contradictoria de lo que están aprendiendo en la escuela.

De esta manera la subversión ocurre en espacios propios. El Colegio el 19 de Noviembre no aspira promover un programa etnoeducativo completamente subversivo. Está sembrando una etnoeducación propia, pero axiomática. Quiere que el programa sea reconocido y aceptado por los miembros de la comunidad, los maestros, y la administración.

En la misma cita previa, Barbarita se refiere a la relación de los maestros y los alumnos como una estructura de poder que divide las posiciones sociales y por una parte definen los alumnos como los “subalternos”. La identidad mestiza por una parte representa la estructura dominante. Tienen la capacidad de subalternizar a los alumnos por / con sus posiciones socio-culturales, socio-económicas e históricas de poder. El proceso de la subalternización por los maestros puede ocurrir a través de ciertas prácticas, por ejemplo su forma de hablar a los alumnos, y de interaccionar. En este sentido los maestros pueden reforzar las estructuras imperiosas de poder las cuales implican la dominación histórica colonialista con actividades que reflejan ciertos conocimientos e ideologías que tal vez son diferentes que los de los alumnos. Claro, que la dinámica de la relación entre los alumnos y los maestros es mucho más compleja, pero estos factores les ponen a los alumnos en una desventaja. Barbarita afirma:

Aspiramos en este momento, que los muchachos se vayan llevando del colegio, un instrumento negociador. Ellos consiguen el cartoncito como bachilleres, el título como bachiller, como una identidad otra de ellos, esta identidad de soy bachiller, con esto yo

puedo acceder a un mejor trabajo, ó hablar de un mejor trato en la relación empleador y empleados, la jefa y el empleado, en donde sigan el respeto,

Barbarita no espera que todos los alumnos vayan a la universidad para ser profesionales. Su deseo está fundado más en el orgullo y la fortaleza de las identidades de sus alumnos. Está más interesada en como siguen por la vida y en los espacios de trabajo y las posibilidades que determinan ellos de decidirse e insertarse como agentes, como actores autónomos. Dice que el “cartoncito” les sirve como un instrumento que les facilita una posición *otra* en la cual pueden construir y participar con propósito. Barbarita enfatiza:

... Porque si es bachiller, aceptan que sea una persona que este preparada, de acuerdo de las exigencias de este sistema, y de la modernidad también, si van empleado domestico, que vayan como una obra calificada, en donde la empleadora mire a ella, no un instrumento que solo puede utilizar para explotar, pero es una persona que va a trabajar y recibir un buen trato, y buena remonedación a eso iremos hoy. Hemos ido año tras año enviando bachilleres, a la actividad socio-productiva. Por eso tanto aspiramos hoy.

En este sentido, la etnoeducación incluye un componente moderno. Barbarita quiere que sus estudiantes estén armados con el conocimiento tecnológico que presenta la modernidad. Es fundamental para ella que sepan utilizar una computadora y que estén familiarizados con el Internet. Quiere que sean equipados con el poder de tomar decisiones y el poder de insertarse a la sociedad, como un personaje activo, como una voz activa.

El programa etnoeducativo de Barbarita se basa en la noción que los estudiantes están llenos de conocimiento, y que la etnoeducación es un proceso de respetar a los alumnos. Barbarita testimonia:

El conocimiento local y casa adentro lo recuperamos desde el acervo, que tiene cada uno, sobre todo los estudiantes y en este caso el colegio porque ellos no vienen vacíos al establecimiento, sino que vienen con esa riqueza de conocimientos propios desde sus hogares y desde la comunidad misma, entonces trabajamos con ellos y desde ellos.

Una parte fundamental de la etnoeducación es la creencia que los participantes ya guardan mucho conocimiento cultural y ancestral y para aprender más sobre el o ella, es importante saber como sacar el conocimiento para continuar el proceso de compartirlo y transmitirlo. La etnoeducación se basa en el aprendizaje desde sus participantes, aprovechando de ellos como fuentes de saberes y dispersándolos.

Por otro lado, la etnoeducación para la Barbarita es el aprendizaje del conocimiento local. Por ejemplo, uno de sus varios proyectos etnoeducativos muy importantes en el colegio es la instrucción sobre Martina Carillo, un personaje muy valiente quien fue una esclava valiente de La Concepción que lideró un grupo de rebeldes quienes caminaron a Quito a denunciar a un hacendado muy abusivo y violento. Ella es un ejemplo excelente de la etnoeducación porque representa una parte de la historia local como una mujer afroecuatoriana quien hizo un impacto en la comunidad y afuera de ella. Barbarita se dio cuenta de este personaje de la historia afro e hizo su propia investigación con pocos documentos legales de los denuncios públicos de los archivos oficiales guardados en la biblioteca nacional de Quito. La construcción de la historia de Martina

Carillo es una recuperación que se convirtió en una difusión pedagógica, enseñar sobre ella como una mujer afroecuatoriana quien era una líder que luchó por los derechos humanos por su pueblo. Ahora, el Colegio 19 de Noviembre la ha utilizado en varias materias, por ejemplo en arte la ha representado en dibujos, en literatura han escrito sobre ella, en historia, han hablado de ella. Se ha vuelto un tema muy interdisciplinario, pero Barbarita se construyó su historia de unos documentos y de una investigación personal. La etnoeducación de Barbarita pretende descubrir los personajes afros silenciados por la historia dominante para celebrarlos y enseñar que muchos afros contribuían a varias causas, sólo que no siempre han sido documentado en los textos, pero el ejemplo de la Martina Carrillo demuestra que es posible encontrarlos y utilizarlos en varias materias.

Según Barbarita la etnoeducación es un proyecto holístico y flexible, en lo cual incluye la educación cultural y intenta responder a las necesidades de la comunidad en vez de ser un currículo establecido. Para ella, es mucho más allá que la preparación de sus alumnos en su colegio. Es un proyecto, que Barbarita y los otros participantes siempre están moldeando, formando, creando, y reevaluando. Afirma que es importante ser flexible para adaptar a los cambios de la etnoeducación y que:

Es un curricular de ida y vuelta, en donde lo tomamos...para nuevamente regresarle hacemos nosotros para nuevamente replanificarlo...lo consideramos la etnoeducación, de que tu la tiras y devuelve de nuevo para reinterpretarlo, replanificarlo nuevamente y mandarle por otra vía, sobre todo cuando se encuentra obstáculos para continuar, por eso la avance es un poco como invisible, es porque en el momento que se encuentra los obstáculos es regresarse en este camino y tomarle otro camino, con estrategias distintas,

pero siempre encaminado allí recogiendo los conocimientos propios y esos conocimientos propios te vayan sobre todo casa adentro para fortalecer la identidad.

Barbarita explica que la etnoeducación requiere la flexibilidad porque se cambia según el obstáculo que se presenta. Está constantemente en un estado de transición, se extiende mucho más allá de las paredes y el horario del colegio como una entrega total y proyecto de vida amplio y profundo. Exige una dedicación total a la comunidad y una perspectiva positiva hacia los alumnos.

2.3 Olga Maldonado

Olguita Maldonado, otro personaje entregado al proceso etnoeducativo ecuatoriano hace cinco años, es la profesora de inglés y cumple funciones de la vicerrectora. Ella también hizo el diplomado en Estudios Latinoamericanos con la mención en la diáspora afro en la Universidad Andina Simón Bolívar. Antes de su experiencia en el Colegio 19 de Noviembre, trabajaba en colegios 100% mestizo. Indica que cuando vino a La Concepción, nunca había trabajado con poblaciones afros y tuvo que aprender relacionarse con los miembros del pueblo aunque es una mujer afroecuatoriana.

Trabaje y compartí muchas actividades con la gente mestiza, entonces no conocía mucho a mi gente, cuando vine a trabajar aquí en La Concepción, fue un choque cultural extraño.

No sabía como actuar, no sabía que pensaban, la población, digamos la comunidad, por eso tenía que aprender lo que era la etnoeducación.²⁰

Olguita admite que la etnoeducación es muy nueva para ella, sigue aprendiendo lo que significa y como pensarlo e implementarlo por su experiencia limitada con el tema y con la comunidad. La estructura colonial ha dividido a las poblaciones afros por siglos y separó a Olga de su propia gente y la hizo no conocerla. Afirma que hay mucha segregación y endoracismo entre las poblaciones afroecuatorianos y regionalismo; por ejemplo la gente distingue entre “el más negrito y el más clarito”. Por esta estructura colonial y todo lo que construía y definía, Olga nunca tenía la oportunidad de aprender sobre su gente, por lo tanto ahora está en el proceso de conocer lo propio.

Cada día estoy aprendiendo más, mi propio concepto de la etnoeducación es conocer lo propio, yo estoy en eso, estoy conociendo a los niños y estoy en un trabajo de rescate para poderle aplicar, para poner en práctica, para no cometer errores y estar a la ligera para salir de los estereotipos porque trabajando en estos cinco años,...de lo que yo aprendí anteriormente con los mestizos, me ha servido porque, ahora para sobrevivir, se convivir con el otro, para convivir con mi gente.²¹

Olga percibe su rol en el aprendizaje etnoeducativo como una alumna de los miembros de la comunidad porque ellos ya tienen el conocimiento que quiere promover

²⁰ Entrevista con Olga Maldonado, en el Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 18 de Octubre de 2006.

²¹ Ibid.

en el programa y dispersar para poco a poco cambiar las percepciones de los pueblos afros. Su acercamiento cuestiona las estructuras dominantes pedagógicas que intentan enseñar desde la posición de/la maestro/a y no desde el/a alumno/a. La etnoeducación quiere cambiar la noción que los maestros tienen todo el conocimiento, y en el caso de La Concepción como un pueblo afro, enfatiza que los miembros de la comunidad guarden saberes culturales.

Para ella “el otro” era su propia gente porque no la conocía y aplicaba la experiencia previa en La Concepción. Al llegar a la comunidad, se sentía rara porque aunque era negra no les entendía. Muchas personas piensan que las palabras tienen orígenes Africanos, pero son pervivencias del lenguaje español, son apropiaciones.²² Por ejemplo los alumnos siempre preguntaban, “¿me da permisito a *meaja*?”. *Meaja* quiere decir ir al baño, Olguita admite que estaba sorprendida que les estaba enseñando y todavía usaba sus choteñismos. Dijo:

Entonces ya conversé con Barbarita, son las formas de expresarse de ellos y desde allí, tiene que empezar la educación, desde ellos, entonces desde allí me puso a meditar, me puso a pensar, más definitivamente, desde allí enseñé por ejemplo las clases de inglés, desde...la comunidad, yo les llamo el español local, y el castellano correcto, y el inglés, pero siempre con un énfasis en nuestro propio.²³

En este sentido para Olga, la etnoeducación, basada en los alumnos, considera su forma de expresarse como una distinción cultural y la incorporar en la clase, enseñado

²² Rosemarie Terán, profesora y historiador de La Universidad Andina Simón Bolívar, junio 2007.

²³ Ibid

desde ella. Su estrategia reafirma y reconoce las identidades culturales de los alumnos, y les favorece. Hizo una monografía sobre los vocablos, los “choteñismos” hablados en el área local por la gente mayor²⁴. Su trabajo explora varios vocablos y ofrece definiciones que muestran las implicaciones culturales, y es muy único porque demuestra que el lenguaje de los miembros de la región no sólo tiene significado cultural, sino que educacional. Su perspectiva “no es lingüístico sino cultural y educacional, estudiar la función que desempeñan estas palabras en la memoria al hacer una recopilación histórica e incluirlos como material de discusión dentro de un módulo de etnoeducación...,” (Maldonado, 2006, 11-12). Olga percibe a los alumnos y a los otros participantes como agentes que pueden contribuir a la realización del rescate y a la producción de conocimiento. Cuando dice, “desde allí enseñó” refiere que en las clases de inglés, enseña y habla con los alumnos sobre el conocimiento local, por ejemplo como las plantas medicinales que están utilizadas en el área y la alimentación de la comunidad. Dice que la meta para ella es:

Fortalecer nuestra identidad,...que nos encontramos, que nos conozca, para que puedan hablar de nosotros....para poder vivir, ó para poder compartir con los demás, pero que nos conozca, aquí con la mayoría de los profesores son mestizos, bueno ya conocen de ellos. Nosotros no conocemos nosotros, poco a poco, salir de este índice, dejar por un lado los estereotipos.

²⁴ Véase a Maldonado Chala, Olga Lidia. *Vocablos que Hacen Particular El Habla de los Afro Choteños y que aún se encuentran Presentes en las Personas Mayores*. Área de Estudios Sociales y Globales (Monografía de Diploma Superior). Quito, UASB, 2006.

Como afirmó Olga, la etnoeducación construye conocimiento primero sobre el pueblo afroecuatoriano *desde y para* el y para luego poder compartir la información con los pueblos que no los conozcan, y cambiar las imágenes negativas de ellos. Este fragmento se relaciona que muchos no afroecuatorianos desconocen las poblaciones afros, a forma similar. Juan Montaña Escobar pregunta, “¿que sabe el país no negro del país afro? ¿Qué se estudia en las universidades ecuatorianas de la cultura africana? ¿Qué se estudia de la cultura afro-americana y afroecuatoriana en las universidades del Ecuador? La respuesta vergonzosa es nada” (Escobar, 56,200). En este sentido la etnoeducación informa y concientiza a la gente para que el olvido sistematizado, sistémico, epistémico, y cotidiano no siga, la invisibilidad de lo afro pare, y la memoria socio-cultural continúe.

2.4 Los profesores y el poder

Las formas de enseñanza tradicional muchas veces agencian un discurso hegemónico. Suelen reproducir formas discursivas sobre el devenir histórico y social de los pueblos afros en donde no suelen estar representadas sus formas culturales, con la intención de educarlos, de darles herramientas que les permitan participar en la sociedad, sin considerar sus propias formas de vida y agencias socioculturales para pervivir como pueblos autónomos.

En la actualidad los docentes del Colegio 19 de Noviembre han promovido el proyecto etnoeducativo (con la ayuda y la influencia de la Universidad Andina Simón

Bolívar), el cual incluye por un lado un discurso contra hegemónica porque es diferente a lo del Estado, a pesar de la presencia de un currículo dominante (estatal y hegemónico).

A pesar de la falta de conocimiento de la experiencia de vida de la comunidad, en sus experiencias de escuela, colegio, y la universidad, los maestros que no pertenecen a la comunidad no han recibido capacitación al respecto de la cultura o la historia afroecuatoriana. Es una tarea complicada y difícil enseñar a los estudiantes una lógica relativamente nueva, pero a la misma vez, por la misma razón, es arduo y complejo convencer y enseñar a los maestros de la importancia de la etnoeducación. Hace ocho años que Barbarita está implementando talleres sobre la etnoeducación para los maestros e iniciando conversatorios, pero es un proceso largo y uno que ocurre paso por paso. Muchos de los profesores afirman que entienden la importancia de la etnoeducación, e implementan elementos de ella, pero el nivel de aceptación dentro del colegio varía. No quiero decir que todos los profesores no están de acuerdo con la pedagogía, sino que algunos están más convencidos que otros.

La falta de experiencia escolar etnoeducativa afro es importante a considerar; inevitablemente juega un rol en la dinámica del colegio. A veces las prácticas y actitudes discriminatorias sutiles salen en las interacciones con los alumnos ó en las aulas. También hay que considerar que Ecuador es un país supremamente discriminatorio y crecer dentro de un sistema colonialista implica muchas consecuencias de la concepción del “otro” y una segregación entre las etnicidades. No tenía tiempo de evaluar sus historias de vida, ni podía medir el nivel de sus conciencias, sólo infería lo que me contaron en las entrevistas y lo que ví respecto de sus interacciones con los alumnos y sus lecciones. Con estos elementos intentaba componer una opinión sobre su rol en el

proceso de la etnoeducación en el Colegio 19 de Noviembre, pero obviamente hay que considerar el tema de poder es inextricable ligado a sus posiciones como profesores.

La construcción de la educación como un objeto de observancia también conlleva a relaciones de poder. Mi preocupación con poder es con sus impactos como circula, a través de prácticas y los discursos de la vida cotidiana... el de poder, para Foucault, está incrustado con los sistemas de gobierno, apropiación, y exclusión de un orden, por el cual las subjetividades son construidas y la vida social esta formada. Este ocurre en niveles múltiples de la vida cotidiana, desde la organización de las instituciones hasta la auto-disciplina y la regularización de las percepciones y las experiencias según las cuales los individuos actúan. El poder está personificado en las formas en las cuales los individuos construyen fronteras para si mismos, definen categorías de malo ó bueno y avizoran su posibilidades. Los impactos del poder son la producción de deseo, las disposiciones, y las sensibilidades. El poder, en el segundo sentido, está intrincadamente asociado a las reglas, los estándares, y los estilos del razonamiento por los cuales los individuos hablan, piensan, y actúan en la producción de su mundo cotidiano. (Popkewitz, 1992).²⁵

²⁵ The constructing teacher education as an object of scrutiny also entails power relations. My concern with power is with its *effects* as it circulates, through institutional practices and the discourses of daily life... This concept of power, Foucault argues, is embedded in the governing systems of order, appropriation, and exclusion by which subjectivities are constructed and social life is formed. This occurs at multiple layers of daily life, from the organization of institutions to the self-discipline and regularization of the perceptions and experiences according to which individuals act. Power is embodied in the ways that individuals construct boundaries for themselves, define categories of good/bad, and envision possibilities. The effects of power are in the production of desire, dispositions, and sensitivities. Power, in this latter sense, is intricately bound to the rules, standards, and styles of reasoning by which individuals speak, think, and act in producing their everyday world. Tomado de: **Thomas S. Popkewitz 1992.**

Esta cita explica las implicaciones de las relaciones de poder desequilibradas intrínsecas en las dinámicas dadas en la relación entre los alumnos y los profesores en las cuales los profesores pueden posicionarse para que tengan el espacio de insertar una ideología que quizás es el contrario a la de los alumnos. La cita discute lo que son los efectos del poder cuando transita a través de las relaciones, las prácticas institucionales, y los discursos de la vida cotidiana. Aquí Popkewitz hace hincapié a la noción del poder de Foucault en el sentido que el poder tiende a insertarse y traducirse a través de los sistemas de gobernar, los cuales funcionan para incluir, excluir, ó apropiar y forman subjetividades. En este sentido la ideología que los profesores representan y comunican hacia los alumnos puede influenciar ó determinar su comportamiento, sus valores, y sus opiniones sobre su idioma, cultura, y su posición y relación dentro de ellos. Foucault afirma que el poder funciona en múltiples niveles, a causa de la organización de los espacios institucionalizados ó por la autodisciplina. Es decir que los maestros están en una posición muy poderosa y precaria en la cual no sólo pueden instituir las percepciones de los alumnos sobre su propia cultura, sino que pueden cambiar el imaginario de la misma enredada en esta dinámica. Por ejemplo, los profesores les “corrigen” la forma de sentarse en el aula, aunque en sus casas se sientan en esta forma. Aunque parece que es un detalle insignificante, la postura del cuerpo tiene un valor cultural. Eventualmente los alumnos internalizan la forma de sentarse según la perspectiva de los profesores como “lo correcto”, aunque su forma de sentarse puede ser una expresión cultural. Este ejemplo muestra el poder implícito que los profesores tienen inherente en su posición de meter ciertas ideologías y prácticas en el comportamiento y las actitudes de los alumnos.

2.5 El conocimiento y lenguaje “correcto”

Los profesores conceptualizan un tipo de conocimiento como “lo correcto”. En este sentido se quedan atrapados en la noción mencionada arriba de la universalidad, que existe un tipo de saberes, conocido como “lo correcto”. Este tema está relacionado a lo que Walter Mignolo describe en su discusión de la geopolítica del conocimiento (Walsh 2002). Según Mignolo, el mundo occidental está organizado por los tiempos históricos, la cristianidad, el liberalismo, y el marxismo y como discursos que han funcionado para subalternizar otros conocimientos. Históricamente, los académicos han interpretado los estudios locales con las teorías de los intelectuales extranjeros (Quijano 2002). En este sentido la producción del conocimiento ha sido determinada por ciudadanos de países afuera de América Latina, y su identidad extranjera y fama han confirmado la validez de su trabajo.

Mignolo (en Walsh 2002) afirma que los académicos extranjeros piensan, consideran, e interpretan la realidad local por los lentes forasteros. En consecuencia la mirada extranjera está organizada y comunicada en los trabajos en vez de la cultura y los sistemas de conocimiento locales. Es decir que América Latina esta pensada afuera y no dentro de su propio espacio. Esta noción está relacionada a las actitudes de los profesores porque conceptualizan el conocimiento como perteneciente a un espacio geopolítico. “Lo correcto” viene de afuera, de otros países, ó del Estado, no viene abundantemente de la comunidad en donde enseñan. Como Mignolo afirma, muchos profesores piensan que “lo que vale como conocimiento esta en *ciertas lenguas* y viene de *ciertos lugares*” (Mignolo, 2002, 19).

Muchos profesores me comentaron que el español de los alumnos está mal hablado. No entiendo como un idioma puede ser mal hablado si es una reflexión de su propia cultura y realidad social. Una vez, una profesora estuvo regañando a un niño por haber dicho una “grosería” a una niña, con un vocablo choteño. En mi presencia y mientras estuvieron los niños y algunos profesores más, la profesora me aseguró que el no sabía hablar español bien, y dijo que en mi país, la gente es “culto” y educada y hablan correctamente y una cosa así nunca pasaría. Lo que se dijo sobre mi país y el uso del vocablo choteño es cargado.

Primero, ella enfatizó que mi país es mejor, porque la gente es más educada, y no dicen groserías al otro, lo que no es la verdad. Estratégicamente generalizó para provocar un sentimiento de inferioridad, para insultar al alumno, y hacerle sentir de un país más bruto, de un idioma y una cultura menos valiosa que los de los Estados Unidos. Yo no tenía nada que ver con la situación, pero la profesora se aprovechó de mi presencia para hacerle al alumno sentir mal.

Segundo, el alumno utilizó un choteño, su propia forma de expresión. Si las palabras que usas para entender el mundo y relacionarse con él están rechazadas en la escuela, quizás asociarías este rechazo a todo lo que está vinculado a su idioma, por ejemplo, su historia, su cultura, y todo lo demás que está presente en su lenguaje. Es un problema que en la actualidad es fuerte en el colegio, porque algunos profesores han comentado del mismo. ¿Primero, como se puede decir que un idioma es incorrecto o es español mal hablado? Por ejemplo la misma profesora en la entrevista dijo:

Por ejemplo ellos dicen “truje”. Esta palabra no existe, si tal vez existió fue hace 500 años, ya no existe, en el diccionario, usted no va a ver esta palabra, es una mala

pronunciación de traje, en vez de decir traje dicen “truque,” entonces, tu no trujiste, entonces eso no es lo correcto. Por ejemplo dicen yo viví, usted no vivió, en vez de decir vi, tu viste, usted vio, nosotros vimos, eso lo que estoy en contra. Respeto la fraseología que usan aquí, respeto, porque incluso a mi me gusta, pero encuentro que me digan que no cambien los vicios de dicción, que no compongan eso, estoy totalmente en contra, no estoy de acuerdo.²⁶

¿Si alguien está utilizando una palabra en el presente, cómo se puede declarar que no existe? ¿Por qué el diccionario tiene que definir todas las palabras? Muchas palabras habladas existen afuera del diccionario, además hay que entender quienes han escrito los libros históricamente, son mayormente sujetos con acceso a las estructuras dominantes, no tantos sujetos afros de comunidades como La Concepción. ¿En vez de estar “en contra de eso”, por qué no podía enseñarles que su lenguaje es una forma de expresarse y el español estatal es otra? Además, la actitud de “estoy en contra” podrá traducir que “estoy en contra de ellos”. Como mencionado previamente, la monografía de Olguita Maldonado ofrece una perspectiva *otra* de las palabras que los alumnos y los miembros de la comunidad se utilizan.²⁷ Cuando yo le pregunte sobre la cuestión sobre los idiomas siendo reflexiones de sus realidades respondió

Yo les he dicho que aquí y para que se comuniquen con el resto de personas cuando salen, a vivir en el español porque todo el mundo lo hace.²⁸

²⁶ Entrevista con Elvira Poso, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 18 de octubre de 2006.

²⁷ Véase Maldonado Chala, Olga Lidia. *Vocablos que Hacen Particular El Habla de los Afro Choteños y que aún se encuentran Presentes en las Personas Mayores*. Área de Estudios Sociales y Globales (Monografía de Diploma Superior). Quito, UASB, 2006 Maldonado, Olga, “Tesis” 2006.

²⁸ Ibid

Desde un lado, tienen un punto, es valido querer preparar a los alumnos para que puedan salir y comunicarse con personas que no entienden sus choteñismos. Es bueno darles acceso a los códigos españoles estatales, pero por el otro lado, desde este punto de vista solo hay un español. Existen varios españoles y en la realidad no es que todo el mundo pronuncia el español de la real audiencia de España ó como se define lo que es buen español.

...Todo evoluciona, todo cambia, y todos queremos ir a la perfección,...en todos los sectores rurales en Carchi hablan así y siempre se trata de componer eso, ahora sus raíces, yo entendería las raíces de ellos cuando hablan mandinga ó un idioma de allá, pero acá están hablando mal, están pronunciando mal, y eso en cualquier libro de español, usted va a ver, en palabras mal pronunciados y lo correcto, lo correcto según el diccionario de la real académica de la lengua español, de la academia de los países latinos,...

¿Primero que es la perfección, quien decide lo que es, y sólo hay una perfección para todos, sin tener en cuenta de donde venimos? Hay una variedad de idiomas y lenguajes, y sería difícil determinar lo que es la perfección. ¿Y porque el idioma “mandinga”³⁰ es una expresión cultural y no el lenguaje nombrado español malhablado de los alumnos? Además si muchos hablan así en Carchi, es una indicación que existe un idioma muy presente y fuerte, uno que merece respeto y reconocimiento. La

²⁹ Ibid

³⁰ Los mandingas son un grupo étnico de África occidental. En la actualidad existen cerca de tres millones de mandingas residiendo en diferentes países del oeste de África, Los idiomas manden pertenecen a un rama divergente de la familia lingüística de Níger-Congo. <http://es.wikipedia.org/wiki/Mandinga>

etnoeducación cambia la noción de lo que es “correcto” y pretende proveer perspectivas *otras*. En la profesora dijo:

Inclusive me gusta, cuando hacen sus coplas, allí yo no puedo intervenir, ¿por qué?, porque sus sentimientos están plasmadas allí, están plasmándolo en los versos que hacen, eso no puedo cambiar, pero si es la forma de expresión, de expresarse, eso sirve, en cualquier país lo hacen, y porque aquí queremos que no hablen mal, tiene que hablar con el resto de la gente,...si yo estoy educando a los chicos están aprendiendo, tienen que captarlo lo que enseño, aprender lo correcto, según el idioma, y yo les he dicho, me hablan correctamente, escriben correctamente y no habrán problemas,³¹

Reconoce el valor cultural y sentimental de las coplas, pero no expresa que quiere utilizarlas como una herramienta escolar en su clase. Quizás en vez de no “intervenir”, podría incorporar las coplas como un instrumento cultural y propio que darían a los alumnos un espacio en lo cual lograrían manifestar su cultura. La actitud de no intervenir le aísla y la separa la cultura de los alumnos del espacio escolar. ¿Si los “sentimientos están plasmados allí”, por qué no están moldeadas sus emociones en su idioma como otra expresión cultural? En vez de pensar que hablan mal, tal vez es importante reconocer que la cultura local afro también está manifestada en su lenguaje y es relevante explorarlo y valorarlo. Además ¿por qué puede decidir lo que es “correcto”, como expresarse y escribir?

Otra profesora de lenguaje y comunicación al respecto del mismo tema afirma, “tendemos a mejorar un poco el idioma español”³². Admite que los alumnos resisten un

³¹ Entrevista con Elvira Poso, El colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 18 de octubre de 2006.

³² Maria del Espina, en El Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 22 de octubre del 2006.

poco a la relación del tema del idioma cuando yo le pregunté si existen conflictos entre los profesores como mestizos y los alumnos como afroecuatorianos, afirmó:

Hay un poco precisamente en el tema del idioma, aquí si, como en todas partes, no solamente aquí, pronuncian mal en nuestra materias, pues, esas son arcaísmos...y los alumnos dicen, “¡Es que señorita nos van a blanquear!” Ahora estamos mejorando un poco, tratando de mejorar, entonces algunos estudiantes ya captan,... en eso hay un poco de dilema...son problemas del idioma, el idioma que nos pusieron es el idioma español oficial,...y algunos términos aquí pues, se lo sigan conservando, algunos términos si los mantienen, algunos son maldichos y les corregimos, pero en una buena manera.³³

El tema de los diferentes lenguajes de los profesores y de los alumnos indica una diferencia cultural, pero está tratado como una deficiencia de los alumnos. ¿Por qué lo que dicen los alumnos está considerado como mala pronunciación ó como “arcaísmos” si los alumnos se expresan así? Parece que su propio lenguaje no recibe mucho reconocimiento como tal, sino como un problema que tiene que ser corregido. La profesora admite que el uso de su lenguaje es un intento de conservar su lenguaje, pero ¿cómo pueden decidir los profesores cuales son las palabras maldichas? La respuesta de los alumnos en este comentario revela que ellos conscientemente asocian el español “oficial” con el color de la piel y el proceso de “blanqueamiento” como una amenaza al uso de su propio idioma y su identidad cultural. La asociación del color de piel y tratamiento de los profesores apareció cuando le pregunté si hay más conflictos entre los profesores y los alumnos. Respondió:

³³ Ibid

No hay más conflictos...de pronto me saben salir con,"es que usted prefiere a ella más porque es más blanquita." No, no para todos somos iguales.

¿Cuánto es el uso de su propio lenguaje asociado con su identidad como sujeto afro? La etnoeducación conceptualiza a los alumnos como vertientes de conocimiento y esta estrategia no permite que la escuela sea un espacio en el cual los alumnos pueden apreciar su lenguaje. La idea que los alumnos no hablan español bien refuerza el uso de poder al respecto de lenguaje, y como Bourdieu define violencia:

De acuerdo con Bourdieu, podemos pensar en el lenguaje como una forma de poder simbólico ó violencia, en la cual los intereses de los grupos particulares están establecidos a través de los intercambios simbólicos, más que impuestos por la dominación a través de la fuerza bruta. La violencia simbólica ocurre como los intercambios comunicativos que están hechos para que parezcan que descansan en la fundación de una creencia compartida, pero las jerarquías de las distinciones y las diferenciaciones sujetan valores de una manera "que hasta los que se benefician menos del ejercicio de poder participan, hasta algún grado, en sus propias sujeciones." (p.23) La naturaleza del poder simbólico, argumenta Bourdieu, presupone una complicidad activa como las distinciones que legitiman, en nuestro caso, las demandas para la reforma se convierten en la creencia sobre la salvación para los que buscan remediar sus opresiones.(Popkewitz 1992)³⁴

³⁴ Agreeing with Bourdieu (1991), we can think of language as a form of symbolic power or violence; in which interests of particular groups are established through symbolic exchanges rather than imposing dominance through brute force. The symbolic violence occurs as the communicative exchanges are made to seem to rest on a foundation of shared belief, but the hierarchies of distinctions and differentiations fix values in a manner "that even those who benefit least from the exercise of power participate, to some

Los estudiantes están sometidos en este juego de poder porque su lenguaje choteño no tiene suficiente validez en las jerarquías de los idiomas en los espacios en los cuales los intereses de los colonizadores y sus descendientes, incluso los mestizos, tienen más peso. Por ejemplo, los maestros comunican lo que el Estado les ha mandado a enseñar según una jerarquía de conocimiento lo cual históricamente y actualmente simboliza un espacio colonialista y parcialmente determine lo que es aceptado en términos de lenguaje “adecuado”. En este sentido el interés estatal representa una fuerza colectiva tan fuerte que los alumnos empiezan a creer que su idioma está malhablado. Es contradictoria a la etnoeducación porque supuestamente promueve la cultura afro, pero, ¿cómo funciona si su forma de expresión está rechazada?

Otro acercamiento al tema es el de Barbarita y Olguita quienes argumentan que los alumnos son trilingües. Este planteamiento sugiere e implica que el lenguaje de los estudiantes es válido, y parte de su cultura. Pensar y decir que son malhablados es pintarles con una imagen negativa, como si fueran conchas vacías y no los espíritus repletos de ancestralidad que son. Enseñando *desde* las expresiones culturales de los estudiantes, Olguita toma una perspectiva muy diferente que la de los otros profesores que creen que los alumnos no hablan el español “correcto”. A través de enseñar lo local, lo afirma, le designa un valor, y construye las identidades culturales según este tipo de enseñanza.

extent, in their own subjections" (p. 23). The nature of symbolic power, Bourdieu continues, is that it presupposes an active complicity as the distinctions that legitimate, in our case, the calls for reform become the belief about salvation for those who seek to redress their oppressions.

2.6 Los estudiantes “no están interesados en aprender”

Una de las profesoras que tiene nueve años en el colegio exclamó que “los alumnos no captan rápido y de pronto para nosotros, no podemos adelantar”³⁵. Primero, esta generalización es peligrosa porque todos aprenden con diferentes ritmos y decir que nadie capta y que los alumnos no pueden adelantar es mancharles a todos como sujetos inadecuados para el espacio escolar. Segundo, si es que muchos no captan, tal vez, hay que evaluar si es que la materia les motiva ó intriga. Es el trabajo de los maestros y la administración de motivarles a aprender.

La misma profesora dijo “parece que los alumnos no vienen con el animo de estudiar, vienen como que les obligan de la casa.”³⁶ Tal vez este comentario afirma la necesidad para la etnoeducación porque los alumnos no se identifican con la materia. Si el currículo fuera más pertinente a sus vidas y a sus culturas, tal vez estarían más interesados y captarían más rápido. Esta profesora admitió que no había aprendido mucho sobre el conocimiento afro porque no hay muchos documentos. Confirmó que no había recibido un taller sobre el conocimiento afro, una charla, sobre la historia aunque Barbarita ha organizado muchos talleres para los profesores por varios años.

³⁵ Entrevista con Lidia, en El Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 18 de octubre de 2006.

³⁶ Ibid

Un sociólogo de los Estados Unidos estudiaba la diferencia en relación con su membresía cultural entre los estudiantes Mexicano-Estadounidenses quienes lograron “buenos resultados” en el colegio y los que no. Encontró que los que no sacaban buenas notas, estaban más ligados a su propia cultura y tenían más conocimiento sobre ella, mientras los que sacaban buenas notas tenían vergüenza sobre su cultura (Peña 1993). Tal vez los alumnos en La Concepción no parecen interesados porque no ven que el rol que juega su cultura en el colegio es suficiente. El estudio mostraba que los que sacaban buenas notas eran obedientes a los maestros y les importaba más las demandas del colegio que su membresía étnica. Querían lograr aceptación social y buenas notas en el colegio más que aprender sobre su cultura. Los estudiantes que no sacaban buenas notas eran:

Más resistente a las costumbres que les agitaron y marginalizaron a sus propias tradiciones. Estos estudiantes valoraron la membresía cultural antes que éxito escolar, enfatizando más a la importancia del conocimiento cultural e integridad que ser dócil... la aceptación social emergió para estos estudiantes a través de las relaciones con los miembros de la familia, amigos cercanos de la comunidad, y con miembros de la comunidad con valores parecidos en el ambiente informal y de la escuela.³⁷

Un estudiante dijo, “todos saben que tienes que dejar de ser mexicano si quieres tener éxito en el colegio³⁸”. ¿Cuántos alumnos en el Colegio 19 de Noviembre se sienten

³⁷ More resistant to school customs that agitated and marginalized their own cultural traditions. These students placed cultural membership before achievement in school more often, attaching greater importance to cultural knowledge and integrity than to being compliant ...Social acceptance emerged for these students through relations with family members, close peers and community members with similar values in both informal and middle school settings. Tomado de: Peña, Robert A.

³⁸ Everyone knows that you have to stop being Mexican if you want to have success in school. Tomado de: Peña, Robert A.

que tienen que escoger entre su identidad cultural o el triunfo en el colegio así? La excelencia académica y el conocimiento cultural no deberían ser exclusivos mutuamente, deberían y pueden existir juntos si el currículo central incluye el conocimiento cultural. La actitud que toman los maestros y la administración hacia la diversidad cultural es clave. En el estudio de Peña, los que no sacaban buenas notas tenían más fidelidad a su cultura y a sus orígenes “y se pusieron enojados y resistentes al aprendizaje en el colegio cuando las características culturales eran ignoradas³⁹”. Los que sacaban buenas notas preferían el colegio a la vida en sus barrios, mientras los que no, se sentían mejor en su comunidad que el colegio. Estos estudios muestran la problemática que se presenta cuando el currículo de la escuela no incluye la cultura de los alumnos. Tal vez si el Colegio 19 de Noviembre tuviera un programa etnoeducativo más amplio, los alumnos estarían más alentados a aprender.

2.7 Los profesores alternativos

No quiero decir que todos los profesores no están de acuerdo con la etnoeducación en el colegio, algunos la apoyan y entienden la importancia, pero no tienen la capacitación ni la materia de implementarla. Un profesor de matemáticas admitió que no sabe implementarla porque no hay suficientes investigaciones y estudios sobre el tema. Cuando le pregunté si piensa que la etnoeducación es importante, me respondió:

Nuestro país en la constitución reza de que el Ecuador es un país pluricultural y multiétnico, entonces partiendo desde ese artículo, el primer artículo de la constitución, la

³⁹ Becoming upset and resistant to learning in school when cultural characteristics were ignored.

parte importante, reconoce el Estado que existe muchísimos grupos, varias razas, y muchas étnicas, entonces, a ser parte integrante de estas etnias, a ser parte integrante de nuestro Estado , nuestro gobierno, de nuestra patria, debemos saber de que cualquiera de estas etnias son muy importantes porque son parte de nuestro Ecuador, entonces para profundizar el conocimiento, a hacerles dar a conocer, a los alumnos es muy trascendental porque tienen que saber cual es su identidad, cuál es su origen, y su propuesta misma de desarrollo que ellos proponen a nuestro país porque no solamente considerar de que ellos....⁴⁰

Este profesor justificó la importancia de la etnoeducación con un discurso patriótico porque los afroecuatorianos son ciudadanos que merecen y requieren el aprendizaje sobre su cultura y su historia. Él está pensando más allá de la comunidad afroecuatoriana cuando enfatizó que la etnoeducación no sólo es importante para que ellos desarrollen sus identidades culturales sino que es necesario para el resto del país aprender sobre las poblaciones afros. Otra profesora respondió cuando le pregunte si piensa que es importante enseñar sobre el conocimiento afro:

Si es importante enseñar sobre el conocimiento afro...para que ellos tengan un conocimiento de donde vienen, que hacen, adonde van, si porque de pronto, ellos ya se olvidan, entonces con eso, ellos están presente, tienen presente sus ancestros,...ya han expresado en sus versos como ha sido su gente, ...y que se sientan igual a todos...tal vez el color, ellos son diferentes, pero como personas las considero igual a todos...para que sepan con los mismos derechos y las mismas obligaciones...⁴¹

⁴⁰ Giovanni Mejia, el profesor de matemáticas, El Colegio 19 de Noviembre, el 18 de octubre de 2006.

⁴¹ María Delfina, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 22 de octubre de 2006.

Aunque esta profesora valora la etnoeducación y apoya la enseñanza sobre el conocimiento afro, tiene un discurso contradictorio. ¿Cómo piensa que los alumnos afroecuatorianos son iguales, pero dice que su color les hace diferente? Enfatiza que no quiere discriminar a los alumnos porque los considera como “iguales” pero define el color de la piel de los alumnos como “diferente”, pero, ¿a quien? Está dividiendo ella de los alumnos con el color de su piel, una clasificación construida por la historia colonialista que ha dividido a los pueblos afros por siglos. ¿Podrá ser problemática esta perspectiva traducida en ciertas prácticas en la aula e interacciones con los alumnos si su mirada hacía ellos como no “normales” según el color de su piel? La etnoeducación intenta crear nuevos espacios educativos y culturales en los cuales los pueblos afros que históricamente han sido considerado y tratado como el *otro*, se entra en las corrientes dominantes con nuevas lógicas que quieren borrar la noción de “lo normal”, “lo correcto” y las percepciones de ellos como “lo diferente”. En este sentido el color de la piel está funcionando como una identidad totalizada, que le hace a uno diferente, en vez de su personalidad ó su carácter que le haría diferente, por ejemplo. Afirma que aprecia la etnoeducación y hace un esfuerzo enseñándoles:

Sobre sus ancestros, como eran fuertes, como sobresalieron en todo su trabajo que fue muy duro, para que sepan sus identidades, sus costumbres, sus tradiciones para que no sigan perdiendo. Ahora conocen de sus héroes, como fueron sus costumbres,...es lo propio suyo, como es la bomba, la música, eso si lo mantienen, también tenemos a sacar

algunos poetas, ó artistas, de la literatura de ellos, les hacemos conocer a los poemas, que es lo que quieren expresar.⁴²

Su comentario demuestra un apoyo por el proyecto etnoeducativo. Los contenidos de su clase intentan enseñar historia con una perspectiva positiva y representar los ancestros afros como personajes fuertes que lucharon en situaciones duras. Su instrucción propone cuestionar las fuentes dominantes que no han representado los ancestros afros como héroes, ni ha enseñado tanto sobre sus identidades, costumbres, y tradiciones. Reconoce enseñar sobre lo suyo, la cultura propia de los alumnos. Yo le pregunté si había notado una diferencia en el comportamiento de los alumnos desde el principio del esfuerzo de concientizarles sobre la importancia de la cultura afroecuatoriana, y dijo:

Si les ha visto un cambio positivo, se ha notado que ellos actualmente tienen mayor formación académica en este sentido, es decir que conocen más su identidad, con estas charlas, con estos cursos. Este comportamiento por supuesto ha cambiado en el sentido, en que se sienten más identificados, ha subido más el autoestima...sienten que con su raza ellos pueden ser personas que aporten a su país, entonces si se ha notado un comportamiento en el sentido positivo⁴³.

Este comentario expresa una actitud muy diferente que el de su compañera que dijo que los alumnos no “vienen animados a aprender”. Muestra la relación entre el aprendizaje de su cultura afro y el orgullo de los alumnos, que este proceso poco a poco

⁴² Ibid

⁴³ Giovanni Mejia, el profesor de matemáticas, en El Colegio 19 de Noviembre, el 18 de octubre de 2006.

va invirtiendo el proceso de invisibilización a visibilización. Como el estudio sobre los Estadounidense-Mexicanos relaciona el éxito escolar y la autoestima con la incorporación y la implementación de la instrucción de su cultura, el profesor confirma que en este caso es parecido: los alumnos están contentos aprendiendo sobre su propia cultura y se mejoran sus logros académicos según esta instrucción. Otra profesora dijo, “si, si valoran, ellos se sienten mejor, como seres importantes, que todos somos casi considerados iguales, ellos ya se sienten así un ser más de nuestro Ecuador.”⁴⁴ Su discurso también es patriótico, y enfatiza que quiere que los alumnos se sientan iguales, cuestionando la historia colonialista que subordinaba a los afroecuatorianos. Le pregunté a un profesor cual son los conflictos y respondió:

La ley de educación, se limita en el sentido de la ley de educación , para incrementar una materia, es un proceso que uno tiene que plantearse en el colegio y con los procedimientos y las metodologías , es decir elaborar un proyecto, para presentarlo en la dirección, y luego la dirección si es que lo aprueban, en este sentido, se podría decir que es un poco delimitante, la jornada horaria de materias está ocupada, entonces tendría que desplazar a unas para poder insertar la materia que correspondería como historia del negro o la historia afroecuatoriana....pero esto se lo está haciendo acá nuestra administradora y tiene todo la buena predisposición de darle la apertura del caso⁴⁵.

El proceso de la burocracia impide el desarrollo de un programa formalizado e institucionalizado de la etnoeducación en el colegio, pero este profesor está dispuesto de

⁴⁴ María Delfina, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 22 de octubre de 2006.

⁴⁵ Giovanni Mejía, el profesor de matemáticas, en El Colegio 19 de Noviembre, el 18 de octubre de 2006.

desplazar otras materias para abrir espacios por un currículo con nuevas lógicas y reorganizar el programa estatal en su colegio para incluir una ampliación de la instrucción del conocimiento afro. Su apoyo e interés en expandir el programa etnoeducativo propone un cambio necesario en las estructuras dominantes.

Las posiciones de los profesores les facilita la formación de una parte sustancial de las identidades de los alumnos. Estudios psicológicos muestran que los niños primero se forman sus identidades con sus papás y luego con sus maestros y con otras personas. Los alumnos pasan mucho tiempo con los maestros y están susceptibles a adoptar sus valores y actitudes (Potter: 2004). Al considerar esta noción, el tiempo abundante que los alumnos pasan con sus maestros aún más posibilita la importancia y la contingencia de un programa etnoeducativo fuerte porque los maestros pueden hacer un impacto fuerte al respecto del tema.

Las entrevistas muestran el espectro de la aceptación de la etnoeducación por la parte de los profesores quienes tienen una variedad de actitudes. Barbarita y Olguita, las únicas profesionales afroecuatorianas en el colegio, tienen una visión de lo que es la etnoeducación que no define lo que es conocimiento o lenguaje “correcto”. Sus prácticas y estrategias del programa etnoeducativo pretenden mejorar los alumnos a través del desarrollo cultural y la recopilación de los saberes que tienen ellos, sus familias y la comunidad. Barbarita lleva nueve años proveyendo talleres etnoeducativos a los profesores, pero no todos tienen el mismo interés ni deseo de implementarlo. Pensar que el español estatal es “lo correcto” en vez de aceptar las posibilidades de otras formas del lenguaje como expresiones válidas y culturales puede ser menos problemático, especialmente cuando la etnoeducación intenta introducir nuevas lógicas y crear nuevas

aperturas de lo que es considerado como conocimiento y lenguaje. Aunque muchos implementan actividades etnoeducativas, algunos tienen opiniones muy fuertes sobre la población afro en la comunidad. Las actitudes de ellos pueden tener implicaciones en sus prácticas en la clase, mientras los que están muy abiertos a la ampliación del programa y la apoyan tal vez tratarán a los alumnos de otra forma, tendrán otras prácticas en la aula. Hay varios profesores que apoyan el proyecto etnoeducativo y lo implementan en ciertas formas en sus clases. Expresaron que notaron y apreciaron la diferencia en su comportamiento y en sus actitudes. Podemos ver la combinación de actitudes y prácticas contra-hegemónicas y hegemónicas en las respuestas de los maestros.

Capítulo 3

La (etno)educación vista desde los alumnos

En esta sección quería captar la voz de los estudiantes respecto de sus experiencias culturales y generales en el colegio para indagar en cual forma entraba la instrucción de su cultura en el espacio escolar y por lo tanto como se estaban desarrollando sus identidades culturales en aquel espacio. Para explorar estas ideas, por un lado, entrevisté a los alumnos acerca de la instrucción afro-cultural que recibían y si estaban satisfechos con lo que estaban aprendiendo. Esperaba que las respuestas pudieran medir la instrucción etnoeducativa desde las perspectivas de los alumnos. Les preguntaba sobre sus experiencias generales para obtener una idea sobre cómo se sentían en el colegio para poder evaluar su receptividad y aún más considerar la etnoeducación como una posibilidad con más potencial.

La relación entre los alumnos con los profesores también indica el nivel de la aceptación de los alumnos al respeto del programa etnoeducativo en el colegio. Esta relación determina las interacciones, y de ahí la receptividad de los alumnos respecto a su materia. Si los alumnos se sienten bien con sus profesores, tenderán de absorber más de los contenidos del currículo de los profesores.

Por último, quería observar como fue la dinámica en las aulas y como los alumnos se portaban allí. Observé como respondían a la enseñanza de los profesores en

varios cursos para poder apreciar el nivel de su interés y su participación. Sé muy bien que existe una variedad de motivación estudiantil en cualquier colegio en cualquier ciudad en el mundo, pero intentaba percibir la actitud general. Siempre hay los alumnos que están motivados, y los que no tienen interés en la escuela, pero en el Colegio 19 de Noviembre, quería notar como la mayoría de los alumnos se animaban.

Hice varias entrevistas con los alumnos de quinto, de sexto, de cuarto y octavo y algunas más. Aunque predecía que los más menores me iban a contestar con respuestas muy cortas quería entrevistarles para obtener un espectro de información entre los recién llegados y los que ya llevaron varios años en el colegio.

Aunque fui a La Concepción frecuentemente, no entrevisté a los alumnos hasta las últimas veces porque pretendía desarrollar una relación y un tipo de confianza con ellos antes de realizar las entrevistas. La amistad que construí con los alumnos fue una de las mejores partes de la experiencia de la tesis y me siento muy afortunada que tuve esta oportunidad a compartir espacios con ellos adentro y afuera de la aula. Mi participación fue mucho más amplia que solamente las observaciones y entrevistas. Aportaba en las clases, a veces les enseñaba inglés, hacía juegos con ellos y practicaba deportes. Siempre me trataban con mucho respeto e interés, mucho más que yo había anticipado por ser una mujer extranjera, blanca y de otro país.

3.1 Como se relaciona el colegio con su futuro

En las entrevistas les pregunté qué querían ser y hacer cuando sean grandes, si les gustaba el colegio, y cuál fue su materia preferida, para evaluar cuál fue la relación entre

sus concepciones de la educación escolar y sus futuros, y para investigar cómo valoraban el espacio escolar, y cómo se sentían en el colegio. Les pregunté eso porque pienso que si ellos creen en el valor de su educación escolar es más probable que el programa etnoeducativo tendrá una influencia muy fuerte en el desarrollo de sus identidades culturales. Procuraba examinar la relación entre el programa etnoeducativo en el colegio y los valores educativos de los alumnos sobre su educación en general y sus sueños profesionales.

Cuando yo les pregunté sobre si les gustaba el colegio, todos me contestaban que sí. Estas respuestas positivas indican algunas posibilidades: una, que los alumnos están contentos en el colegio y que los maestros están haciendo un buen trabajo, relativamente, ó dos, que no están *conscientemente* resentidos en el colegio, pero no se percatan de algunos de los conflictos que les afligen. Claro que me hubieran podido mentir, especulando que yo contaría a sus profesores ó tal vez no tenían confianza conmigo, pero yo les afirmé que los profesores no escucharían las entrevistas y que podían ser completamente honestos. No se si me creían, pero el hecho de que todos expresaban que les gustaban el colegio afirma que están un tanto ó muy interesados en su propia participación en el colegio. Eso no quiere decir que no hay conflictos ni espacios ó actitudes problemáticos que requieren evaluación ó mejoramiento, sino que el colegio esta haciendo algo efectivo si está captando el interés de los alumnos.

Cuando les pregunté cuál era su materia preferida, todos tenían una respuesta. Ninguno me contestó que no le gusta ninguna. Sus respuestas revelaban que aprecian el espacio escolar porque todos se encuentran algo que les atrae. Muchas justificaban sus preferencias con razones bien reflexionadas que estaban ligadas a sus futuros

profesionales y educacionales. En muchas circunstancias decían que les gustaba la materia porque les podría preparar para sus futuros.

Les pregunté qué aspiraban hacer después del colegio y la mayoría describía sus planes de ir a la universidad con sueños de ser abogados, doctores, ingenieros, periodistas y mucho más. Es decir que muchos de sus sueños del futuro estaban relacionados a una experiencia educativa. Los que no querían estudiar en la universidad querían ser militares ó policías, pero también esta carrera implica estudiar.

Deduzco que por un lado estiman la educación, y la ven como algo que les puede llevar a un lado. Por ejemplo Carolina Lara dijo “después del colegio quisiera seguir estudiando y tener una buena profesión para ser alguien en la vida⁴⁶.” Carolina afirma que para ser una persona estimada tiene que salir de la comunidad y seguir estudiando en las instituciones dominantes. Otra estudiante de quinto respondió, “Quiero ser licenciada para ayudar a los demás personas y graduarme como secretaria, quisiera ser alguien en la vida para ayudar a mi familia⁴⁷.” Su respuesta fue muy parecida a lo que contestaron la mayoría de los alumnos.

Hay dos elementos importantes que se presentan en esos fragmentos. Primero, estas alumnas asocian un futuro de una educación institucional con una identidad que les validará. Según ellas “ser alguien en la vida” resulta a través de la manera académica “formal”. ¿Pero porqué no pueden ser alguien en la vida si eligen hacer algo distinto que estudiar en una institución de la cultura dominante? ¿Y porqué no son alguien en la vida sólo por tener identidades culturales sólidas y por albergar conocimiento cultural y por ser quienes son? Están concibiendo sus identidades a través de las instituciones que

⁴⁶ Entrevista con la Carolina Lara, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

⁴⁷ Andrena León, en El Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

definen la colonialidad de saber y de ser mencionado previamente. Segundo, las alumnas ven esta opción como algo que les puede proveer la movilidad socio-económica y mejorar sus condiciones socio-económicas que tal vez para ellas pesa más que el desarrollo de sus identidades culturales. Las respuestas no asocian sus sueños profesionales con sus identidades culturales.

Por un lado los alumnos tienen sueños impresionantes y buenos planes para sus futuros, y es positivo que aspiren ser profesionales a través de seguir los estudios. Creen que las instituciones del aprendizaje avanzadas les pueden llevar a una posición socio-económica mejor que donde están. Sí, es cierto que ellos deberían tener las oportunidades a estudiar y elegir lo que quieren hacer con sus vidas personalmente y profesionalmente, pero es una pena que su identidad cultural no les legitima como “alguien en la vida” como las instituciones históricamente colonialistas. Otras respuestas se presentaron el mismo tema de cómo los alumnos definen sus propias identidades, pero un alumno de quinto respondió, “Quiero ser una policía para defender a las personas y desarrollarme como persona,” y en la misma respuesta dijo, “debemos cultivar y no dejar que eso desaparezca, sino seguir manteniendo y dejar nuestros recuerdos a los que quedan después de nosotros⁴⁸.”

Este alumno define la profesión de ser policía como algo que le puede “desarrollar como persona”, pero en la misma frase afirma que su cultura agrícola tiene que ser preservada, pero no asocia la práctica del mantenimiento de la tierra con el desarrollo de su identidad. Aunque ve el valor de mantener el aprendizaje de la parte agrícola de su cultura tiene sueños de salir de la comunidad por su propio “desarrollo personal”. Está interesado en la educación de su tierra y está preocupado con la

⁴⁸ Entrevista con Daniel Espinosa, en El Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

continuación de este tipo de instrucción, pero al mismo tiempo para llegar a ser una persona apreciada tiene que tomar un curso institucional afuera de la comunidad.

Este fragmento también nos hace ver la relación entre la identidad cultura y la tierra y como “la etnicidad se refiere a las diferencias culturales, y se centra en el lenguaje del lugar ó locación sociocultural de los individuos” (Larrahondo 2005, Wade 2000). La cultura florece en un contexto geográfico. El alumno está haciendo hincapié a esta noción, está relacionando su identidad cultural con los espacios territoriales y las prácticas agrícolas. Sus prácticas culturales son inextricablemente vinculadas a un espacio territorial concreto y específico y el alumno valora eso.

3.2 Lo que han aprendido sobre la cultura afroecuatoriana

Quería indagar sobre su conocimiento cultural. Si hace poco tiempo que los profesores están implementando más prácticas de la etnoeducación, quería averiguar sobre qué les quedaba como conocimiento, qué fue el contenido de la materia que se llevaban y qué les impregnaba. Las entrevistas obviamente variaron según la edad, el tamaño del grupo, el espacio en donde estuvieron los alumnos. Por ejemplo los menores repitieron la misma información con respuestas muy cortas, pero fue una buena comparación con los mayores.

Los alumnos menores decían que aprendían muy poco de la cultura afro. Como predecía no tenían mucho que decir por tal vez la timidez de su edad y de mi presencia. Por ejemplo los chicos de octavo comentaron sobre la esclavitud, la música, y los bailes.

Los alumnos mayores respondían que previamente aprendieron poco sobre la cultura afroecuatoriana pero que había cambiado en los últimos años. Carolina, una alumna de sexto, comenta que:

Antes desde que yo empecé desde primer curso, de nuestra cultura, no nos daban nada, pero en los últimos tiempos ya con el libro de la etnoeducación, los profesores se han preocupado más en hacernos conocer más de nuestra propia cultura, saber de donde venimos, eso es muy importante para nosotros,...donde son nuestras raíces y de donde provenimos. Entonces para nosotros, sobretodo para mí, ha sido muy bueno, en que los profesores se preocupen sobre nosotros mismos porque ellos están demostrando que ellos no son los únicos que existen en esta vida, sino también los negros⁴⁹.

Carolina constata la importancia de este tipo de instrucción y nota la diferencia entre la implementación previa de la etnoeducación y la de los años recientes. Carolina expresa su apreciación del interés de los profesores por la enseñanza de su cultura y que están haciendo un esfuerzo para implementarla, lo que indica que la conciencia de ellos y de los alumnos esta cambiando paulatinamente. El discurso político de Carolina es bastante fuerte cuando comenta que está contenta que los maestros están señalando que “ellos no son los únicos que existen en esta vida”, afirmando su conciencia de la exclusión de su gente y se percibe la educación como un instrumento de cambiar esta ignorancia.

Cuando pregunté a Sandi, una alumna recién graduada en 2005, sobre lo que aprendía en la escuela sobre el conocimiento afro me contestó que aprendía en literatura

⁴⁹ Carolina Larra, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

un poco sobre las tradiciones, que los niños de 12 años trabajaban cortando caña, que les enseñaban sobre las haciendas y el vestuario, que se vestían en faldas de bajas, blusas de velo, que se ponían aretes y bastantes collares. Aunque se graduó hace un año, afirmó que no aprendía mucho sobre la cultura afro en el colegio, pero los alumnos de quinto y sexto tenían mucho que decir sobre la materia sobre la cultura afro. Admitió que le gustaría aprender más, pero que su cultura si entraba en el colegio un poco. La diferencia entre los alumnos mayores y los recién graduados indica que cada año Barbarita, Olguita, y los profesores están implementando un programa etnoeducativo más fuerte en el colegio.

Cuando pregunté a un alumno sobre lo que había aprendido sobre la cultura afro, me respondió, “que aprendía el inglés, las matemáticas, a ser un niño educado, a escribir tal y conforme como es “nuestro español,” Obviamente interpretó la pregunta como que aprenden en el colegio y equiparó el aprendizaje con la cultura afro, pero respondió con la ideología que los maestros les están instalando, los temas del Estado, a portarse en una cierta forma, y hablar un cierto español. Su respuesta subraya el poder de la educación estatal. Yo le pregunté sobre lo que aprendía del conocimiento afro y me respondió con un discurso estatal.

Muchos alumnos de octavo dijeron a relación de las preguntas etnoeducativas que deben respetar a las personas, que todos son iguales, como se alimentan, la tradición, la costumbre, la forma de ser, sus peinados, las comidas típicas, el comportamiento, que tienen que llevarse bien con todos que sean. Muchos repitieron el mismo discurso y utilizaron términos muy generales. Yo les pregunté que aprendieron sobre la cultura afroecuatoriana y la mayoría respondieron sobre de donde vienen, las costumbres, los apellidos, sus vestuarios, la descendencia y como valorar la cultura.

No sólo están aprendiendo sobre elementos de su cultura, sino que están aprendiendo a apreciar y a valorar su cultura. Una alumna respondió, “he aprendido a rescatar los valores que hoy en día se están perdiendo, especialmente las tradiciones y las costumbres que tenían nuestros ancestros y la tradición oral⁵⁰.” Los alumnos saben que muchas prácticas culturales están desapareciendo y si es que aprenden sobre ellos en la clase, tendrán más posibilidad de sobrevivir. Este alumno reconoce el valor de aprender sobre su cultura por la razón de continuar la memoria social.

Tal vez con el recién discurso global sobre la importancia de preservar las culturas indígenas y afros como pueblos y civilizaciones subordinadas, un comentario como el de la alumna no es una gran sorpresa, ni algo profundo, pero hay que considerar la diferencia entre los pensamientos de estos alumnos y tal vez los de sus padres cuando tenían la misma edad. Me imagino que no existía un discurso de valorar y rescatar la cultura en su época en el espacio escolar. Las perspectivas de los alumnos concurren en un contexto ligado a una trayectoria de conscientización y de apertura socio-cultural que incluye esta libertad de expresarse y construir sus opiniones sobre el valor de rescatar su cultura.

Las respuestas de los alumnos muestran los conceptos de sus identidades culturales que vienen cambiando por años como parte de las aperturas que han provocado las relaciones cambiantes entre ellos como un grupo históricamente subordinado y el Estado como la estructura de poder central. Es decir que sus respuestas afirman que la etnoeducación en el Colegio 19 de noviembre si juega un papel en la formación de una autorepresentación y es parte de una estrategia política de construir *otras* “formas de identificación (nacionales y étnicas) y,...que la política pública en etnoeducación es un

⁵⁰ Ana Palacios, en El Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

campo privilegiado de análisis alrededor de estos problemas, que en última instancia nos remiten a la pregunta por las relaciones complejas entre diferencia (ción) cultural y educación” (Rojas, 2005,17). En este sentido el programa el colegio como un espacio escolar etnoeducativo esta forjando nuevas identidades culturales que ellos mismos (afroecuatorianos) están autodefiniendo como representaciones propias que significan un factor en el proceso de cambiar la dinámica cultural política dentro de las comunidades afroecuatorianos y modificar ciertas relaciones que tienen con otras etnicidades, nacionalidades, y estructuras de poder.

3.3 Como se sienten los alumnos con los profesores: una interacción intercultural

Quería investigar como era la relación entre profesores y alumnos desde la perspectiva de ellos. Cuando les pregunté como era la relación entre los alumnos y los maestros, un alumno Jefferson respondió, “Yo me siento muy bien con ellos porque tanto ellos como nosotros nos respetan⁵¹.” Jefferson siente respeto desde los profesores. Otra alumna, Carolina Larra y muchos otros alumnos comentaron que se sentían muy bien con los profesores.

Sinceramente yo estuve muy sorprendida con las respuestas de los estudiantes. Anticipaba escuchar más quejas sobre actitudes y comportamientos racistas de los maestros. Pero la mayoría de los alumnos me contaban que si, entraba su cultura en el colegio, y que se sentían respetados por los maestros. Sólo dos alumnos se quejaron sobre algún tratamiento racista por los profesores. Otro alumno contestó cuando le pregunté como se sienten con los profesores,

⁵¹ Jefferson, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

Nos comprenden y no son racistas. Me siento bien pero, yo quisiera que mis profesores sean negros, porque si en este colegio hay algunos profesores que son racistas, pero igualmente yo comparto con ellos porque ellos comparten conmigo todas sus experiencias.⁵²

Este fragmento revela algunos conceptos importantes que enredan dentro la complejidad de la etnoeducación y la interculturalidad. Aunque esta alumna corrobora que se siente estimada por la mayoría de los profesores de quienes algunos son racistas, admite que preferiría que sus profesores sean afroecuatorianos. Esta alumna aprecia su educación intercultural con los profesores mestizos que “comparten con ellos”, pero reconoce que seleccionaría la instrucción de alguien de su propia etnicidad. Su respuesta confirma por una parte que ella está participando regañadientes en el proyecto etnoeducativo intercultural queriendo algo distinto casi si estuviera un poco resentida. Tal vez muchos alumnos se sienten igual pero no querían confesarlo en la entrevista. Otro alumno dijo:

Yo me siento muy bien porque igual ellos no son de nuestra raza, pero nos enseñan lo que ellos han aprendido, para que nosotros también podamos mejorar y podamos salir adelante en nuestros estudios.⁵³

Este comentario desvela la mirada vertical de la alumna hacia los profesores mestizos enredada en el desequilibrio de poder de las interacciones interculturales. En la

⁵² Ana Palacios, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

⁵³ Andrena Leon, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 31 de enero de 2007.

misma frase insiste que los maestros de otra raza, les pueden ayudar a avanzar en sus estudios. La interculturalidad está relacionada a este tema porque los alumnos son afroecuatorianos y los maestros son mestizos. La interacción intercultural confronta ciertos conflictos en su relación, tales como la perspectiva que algunos maestros toman al respecto del lenguaje de los alumnos y la perspectiva que algunos alumnos tienen sobre ciertas actitudes a veces discriminatorias que tienen los maestros hacia ellos. La interculturalidad es un proyecto social y político que opera como un mecanismo de interaccionar entre varias culturas, y realidades sociales, pero con el objetivo de ocurrir a través de un plano horizontal (Guerrero 2003). Pero, es difícil lograr un intercambio equitativo por los imaginarios históricos de poder incrustados en la psicología de uno que se manifiestan en los espacios sociales hoy. ¿Por qué no piensa esta alumna que ella y sus compañeros pueden ayudar a los maestros mejorar en algún ámbito también? El discurso de la interculturalidad enfatiza el aprendizaje del otro y el desarrollo de respeto del otro, pero no puede borrar los desequilibrios históricos de poder y como han construido nociones de relaciones entre posiciones socio-culturales y socio-políticas. La interculturalidad pretende reconocer estos dilemas y es distinta a la multiculturalidad y la pluriculturalidad porque implica interacciones y conflictos que promueven diálogos entre sujetos de varios espacios (Guerrero 2003). La interculturalidad es una buena teoría, pero “la coexistencia” es una meta complicada lograr cuando vivimos en una sociedad completamente jerarquizada por nuestras posiciones socio-económicas, culturales y políticas, por los trabajos que tenemos, por nuestras etnicidades, y de cual “clases” económicas que venimos y por nuestras historias. ¿Cómo van a dialogar los alumnos y los maestros en un campo nivelado cuando sus lógicas están compuestas de nociones de

poder, de privilegio, y de derecho?” No estoy argumentado que no estoy de acuerdo con la necesidad de dialogar entre los alumnos y los maestros como ejemplos de experiencias diferentes de vidas y posiciones de poder socio-político, sino que pienso que hay varios factores que impiden una dialéctica justa en esta relación.

La interculturalidad lucha por la transformación de las condiciones estructurales de la sociedad actual que mantengan y reproducen tales como la exclusión, miseria, discriminación, desigualdad, racismo, neoliberal, homogeneizante. En este sentido, el Colegio 19 de Noviembre es un ejemplo de la interculturalidad. Aunque el alumno previamente citado le gustaría tener más profesores afros, aprecia la experiencia etnoeducativa. Cuando pregunté otra alumna de quinto como se sentía con los profesores dijo:

Bueno, con algunos profesores, me siento bien porque si algunos demuestran que no son egoístas, así les gusta compartir con los estudiantes, en mi caso, pero si hay otros profesores que se demuestran el racismo, en muchas ocasiones, al menos cuando dan las clases mismo, al principio antes, cuando no se hablaba de la cultura afro y solo hablaba de la cultura de ellos y no les importaba hablarnos de nuestra propia cultura, pero hoy se comparte las dos culturas. Bueno, la ventaja es que la directoria de nuestro colegio es negra y pertenece a nuestra propia cultura y por medio de ella hace que los profesores nos den un espacio para enseñarnos acerca de nuestro mismo. Entonces si hay un espacio, yo creo hay un espacio más para nuestra cultura que la de ellos más.⁵⁴

⁵⁴ Alumna de quinto curso, en El Colegio 19 de Noviembre después de la clase, el 31 de enero de 2007.

Según esta alumna, los profesores muestran algunas prácticas discriminatorias en las clases. En la misma frase, la alumna menciona y asocia la falta de la instrucción afro con las actitudes y el comportamiento de los maestros. La alumna está más satisfecha con el colegio porque los profesores están enseñando más sobre la cultura afro.

3.4 ¿Piensan los alumnos que la etnoeducación es importante?

Una meta del programa etnoeducativo del Colegio 19 de Noviembre es instalar en los alumnos un sentido de orgullo sobre su cultura para que sepan quienes son y la riqueza que posee su cultura para que defiendan esas identidades culturales que se están formando dentro del espacio escolar del colegio. Cuando le pregunté a Jefferson porque es importante la etnoeducación, respondió, “para saber como identificarnos, como defendernos en cualquier caso”. Su respuesta está relacionada a la intención del programa de Barbarita y del colegio porque quiere que sus alumnos sean actores fortalecidos quienes pueden responder por su cultura y preservarla. Otro alumno, Daniel respondió:

Bueno para mi es importante aprender sobre la cultura afro porque podemos conocer nuestra descendencia, que hay muchas personas que no saben ni de donde vienen ni de donde son, y es necesario aprender de la cultura afro, para si podemos desenvolver cuando nos hagan alguna pregunta⁵⁵.

⁵⁵ Entrevista con Daniel Espinosa, en El 19 de noviembre, La Concepción

Su respuesta es parecida a la del alumno previo no sólo porque para Daniel, el conocimiento afro es para entender el pasado y el presente de su cultura, sino que para poder explicarla y representarla adecuadamente. Otra alumna de quinto respondió:

Es importante para que podamos identificarnos, cuando sacamos nuestro pueblo adelante, no nos debemos quejar de nosotros, yo mismo me quiero y yo se que soy capaz de algo, para saber como vivían nuestros antepasados, debemos llevarnos bien con todos, debemos sentir orgullosos, si les gusta aprender, para no tener vergüenza en otras partes, y para sacar al su pueblo adelante, todos dicen que si, quieren aprender sobre sus antepasados, y tradiciones, costumbre, para capacitar a las personas....⁵⁶

Este comentario repleto refleja las metas del programa etnoeducativo del colegio por varias razones, una de ellas es que la alumna afirma la necesidad de una actitud positiva al respeto del futuro de su pueblo y se asocia mejorar su comunidad con la acumulación del conocimiento cultural. Otro elemento fundamental del programa en el colegio es la importancia del aumento de la auto-estima lo que está reflejada cuando la alumna alega que se quiere a si misma. El amor por su propia cultura tiene que empezar con un auto-amor lo que ya expresa, lo cual tiende a generar una identidad cultural sólida y como dice la alumna le facilita ser alguien. La siguiente cita enfatiza la relación de la auto-estima a la identificación cultural cuando afirma:

⁵⁶ Andrena León, en El Colegio 19 de Noviembre, La Concepción, el 1 de enero de 2007.

En general, una co-relación existe entre la identificación con grupos sociales y auto-estima personal. Cuando la identidad racial es central al concepto de sí mismo y es positivo, el auto-estima tiende ser más alto⁵⁷. (Potter 2004)

Si uno se siente bien y se quiere a sí mismo, tiene la base para crear una identidad cultural, y desarrollar orgullo por su cultura. Es más probable que sea un miembro productivo de la sociedad si tiene los espacios, las herramientas, los instrumentos, los aparatos a autodefinir y a transmitir el conocimiento cultural, y quizás tendrá la capacidad de cambiar sus condiciones. Es por eso que la etnoeducación es una posibilidad de cambiar las condiciones de la pobreza, de salud, servicios básicos, el desempleo, la vivienda.

El tiempo de colegio es un tiempo importante para examinarse a sí mismo, es un tiempo que uno se cuestiona y desarrollo ciertos valores culturales y se reflexiona sobre actitudes positivas sobre sí mismo (Potter 2004). Luego la alumna menciona la importancia de saber sobre sus ancestros y de llevarse bien con todos. En este sentido el conocimiento propio es importante tan como el valor de llevarse bien con todos en lo cual yo interpreto como la importancia de la interculturalidad.

Esta alumna y los otros comentarios previos en este capítulo confirmaron el valor de estar orgullosos de su cultura especialmente en los espacios afuera de su pueblo, enfatizando la noción de las fronteras. Acentuaron la importancia de poder representar y defender su pueblo afuera de la comunidad. En este sentido estuvieron describiendo lo

⁵⁷ In general, a positive correlation exists between identification with social groups and personal self-esteem. When racial identity is central to self-concept and is positive, self-esteem tends to be high (Twenge and Crocker, 2002). Potter, Patricia A. *Fundamentals of Nursing, 6th Edition*. Elsevier, 2004. 26.3.3. <http://www.cotc.edu/csimpson/Chapt26.htm>

que Juan García llama *casa adentro* y *casa afuera*. La mayoría enfatiza la importancia de fortalecer sus identidades a través de la recuperación del conocimiento cultural y el aprendizaje de sus ancestros como el proceso de *casa adentro*, mientras cuando hablan de defender su cultura y responder por ella, se refieren a los espacios *casa afuera* de su comunidad.

La mayoría de los alumnos entrevistados alegan que se sienten bien con los profesores y valoran que están enseñando sobre su cultura lo que para ellos indica que tienen un interés en ellos y de donde vienen. Su comentario mostraba que los profesores les respetan más con la inclusión de la enseñanza de su cultura. Aunque algunos de los alumnos expresaron inquietudes sobre ciertas prácticas y actitudes discriminatorias de los maestros lo que razone que tal vez el programa etnoeducativo en el colegio requiere más capacitaciones para los maestros para tener la oportunidad de explorar o cuestionar ciertas actitudes, los alumnos también exponen que están contentos con el aumento de la instrucción sobre el conocimiento afro y quisieran ver más.

La Conclusión

Mientras escribo esta última parte en mi laptop cómoda sentada en un sofá, escucho un reggae/hiphop muy chévere, una invención de la diáspora afro que se escucha en varios lados, que ahora está de moda. Sorbo mi capuchino en un café calentito entretanto afuera hace uno de los fríos típicos de Quito. Estoy intentando pensar en el final de mi tesis, una conclusión que les dejará a los lectores una perspectiva fresca, unos pensamientos con cuales llevar después de haber acabado leer este trabajo.

Veo un grupo de afro-descendientes en la calle, tal vez una familia, porque son personas de varias edades. Hay un joven tal vez de 16 años sentado en la esquina con una mochila, fumando, al lado de un señor viejo, bien abrigado, con una gorra, cerca de ellos están unos niños, vestidos en ropa sucia. Todos llevan una mochila destrozada y sucia. No voy a asumir lo que les está pasando ó lo que les pasó para concluir porque todos están con mochilas y sentados en ropa sucia en la esquina en el medio de la mañana, pero lo que puedo especular es que no parece que es una posición cómoda; que contraste a mi situación, mi posición privilegiada de observar esta situación ó condición y escribir sobre ella, pero estar libre de ella.

La escena me hace reflexionar sobre algunas inquietudes severas que tengo sobre las condiciones de la población afroecuatoriana. ¿Quiénes están rapeando en los buses o pidiendo plata en el Trole, la Ecovía, el Metro? ¿Quiénes están haciendo juegos de malabares o trucos en las calles los domingos y los sábados en las tardes en la 6 de diciembre? ¿Quiénes están andando por los barrios adinerados pidiendo plata? La respuesta a todas las preguntas es una: la gente afro y en muchas de las circunstancias

son chicos jóvenes. Tal vez la relación entre estas preguntas y la descripción del grupo afroecuatoriano y el estudio del programa etnoeducativo en el Colegio 19 de Noviembre no está muy obvia, sin embargo, tienen que ver con la necesidad crucial en mi opinión para tales programas. Es por la miseria abundante a la cual la gente afro parece condenada, que el país requiere espacios en donde construir identidades culturales para intentar cambiar esas condiciones sórdidas. Es por la cantidad de personas en esta situación que un programa productivo como la etnoeducación podría efectuar los cambios del curso de las vidas de la gente afroecuatoriana esclavizada a la pobreza.

Los maestros y los alumnos del Colegio 19 de Noviembre llevan varios años participando en un proceso etnoeducativo intercultural. Es un programa con muchos éxitos como demostrado en este trabajo, pero hay áreas críticas que requieren mejoramiento.

Barbarita, Olguita, y los profesores están implementando más prácticas etnoeducativas que pretenden contribuir al mejoramiento de la calidad de educación que yo anticipaba. Como el programa no tenía mucho apoyo de la administración, ni estaba formalizado en el colegio pensaba que iba a observar muy pocas lecciones en algunas clases, y no tanta actividad etnoeducativa, pero estaba equivocada. El primer día que yo estuve en La Concepción vi a alumnos muy entusiasmados dibujando rasgos afros, escribiendo sobre héroes ó heroínas afros en poemas ricos con su cultura propia, discutiendo las historias locales de gente afroecuatoriana, y varias actividades más. La segunda semana llegué para la semana afro en la cual llegaron los líderes de IFA quienes eran los maestros, instruyendo a los alumnos sobre plantas medicinales, héroes afroecuatorianos, y tenían los alumnos haciendo obras de drama sobre diferentes formas

de racismo y cantando himnos afros con unas voces fuertes impresionantes. En algunos casos, los alumnos planificaron su propia participación. Por ejemplo, al final de la semana afro varias alumnas bailaron en ropa tradicional para la misa afro. En otra ocasión, después de la graduación de dos alumnos, un grupo de tres alumnas presentó un baile de la bomba que ellas mismas planificaron.

La construcción del espacio escolar como un espacio socio-político en lo cual los alumnos pueden desplegarse como sujetos orgullosos y sabios de su cultura, existe como un diálogo entre los alumnos y los profesores / administradores quienes proveen las oportunidades en las cuales los alumnos pueden seguir creciendo, aprendiendo, y fortaleciendo como una respuesta a este apoyo de su cultura. Es decir que el aumento de la implementación de lecciones y actividades etnoeducativas por la parte de los profesores y las directoras posibilita la ampliación de un espacio en lo cual los alumnos instituyen sus propias actividades como sujetos socio-políticos definiendo su propia participación.

Estas actividades están formando nuevos espacios socio-políticos de participación juvenil porque a través del aprendizaje de los aspectos positivos de su historia y del conocimiento propio, los alumnos están desarrollando identidades culturales sólidas que levanta su auto-estima. Esta formación promueve líderes afros de La Concepción cuyo orgullo cultural fortalece (en las palabras de ellos) un concepto de “quienes son y de donde vienen”, para que sepan “a donde van”. Saber más sobre sus antepasados y elementos culturales de su propia cultura les hace apreciar, respetar, y admirar más a si mismos, a sus familias, a su comunidad, y a sus ancestros. Con la internalización del conocimiento cultural y el orgullo que viene con este proceso, los alumnos pueden forjar

sus propios espacios y existe más la posibilidad de autodefinir su identidad, su comunidad y su cultura.

Es un proceso *casa adentro* como afirma Juan García en lo cual los alumnos fortifican sus identidades culturales, en otras palabras lo que saben sobre su cultura y como se sienten sobre ella. Cuando salgan de la comunidad, los alumnos llevan sus identidades como armadura, que les puede proteger de las prácticas discriminatorias que les afligen y además logran defender y representar su cultura en un proceso *casa afuera*. La auto-estima obtenida por este tipo de aprendizaje puede traducir en otras áreas de la vida. Es decir si una alumna siente orgullo cultural y tiene una base cultural propia fuerte, tal vez tendrá más confianza a seguir con sus estudios en la universidad o hacer otro trabajo.

Barbarita Lara y Olguita Maldonado llevan varios años en un proceso largo y complicado de conscientizar a los profesores con capacitaciones sobre lo que es la etnoeducación y su importancia, para motivarlos e inspirarlos. En la actualidad, muchos de los profesores en el colegio aprecian los esfuerzos de ellas, y efectúan varias lecciones etnoeducativas, pero por la falta de recursos, documentos, ó textos, se sienten que no pueden realizar la cantidad que quieren de tales actividades. Por eso, los miembros de la comunidad serían buenos recursos a incorporar en la clase como guardianes del conocimiento afro que existe en sus memorias o en sus espacios cotidianos. Con su participación, ellos podrían participar ampliar la transmisión del conocimiento afro.

Los que están cumpliendo las actividades etnoeducativas están construyendo espacios de transformación para la participación juvenil. Vemos con las respuestas de los jóvenes que valoran el aprendizaje del conocimiento afro y quieren aprender más. Los

alumnos que llevan algunos años en el colegio han notado el aumento de la implementación de más actividades etnoeducativas. Cada estudiante entrevistado respondió que está interesado en el aprendizaje.

Del otro lado, algunos de los maestros despliegan ciertas actitudes discriminatorias y consideran que el lenguaje de los alumnos es “incorrecto”, en vez de tomar la perspectiva de Barbarita ó de Olguita quienes piensan que son bilingües, que su lenguaje es un elemento cultural que se puede incorporar en la clase, pero que si es importante que aprenden el español “oficial”. El lenguaje de los alumnos es un ejemplo del conocimiento que guardan, y Barbarita y Olguita enfatizan la importancia de integrar y respetar este tipo de conocimiento, en vez de hacerles sentir inferior por ser un lenguaje “incorrecto” ó “no-existente”. Otros profesores tienen unas concepciones discriminatorias en contra de los alumnos sobre la motivación y el ritmo del aprendizaje de los alumnos ó el color de su piel. Obviamente el proceso de la conscientización de reconocer estas prácticas y actitudes como problemáticas es parte de la etnoeducación y está en marcha en el colegio con la orientación de Barbarita y de Olguita.

Es una entrega total

La etnoeducación en el colegio va mucho más allá del espacio escolar. Olga y Barbarita empezaron su propia escuela de recopilación de la tradición oral con miembros de la comunidad para hacer talleres con la comunidad. Una diferencia entre la etnoeducación de los profesores y de la de Olga y Barbarita, es que ellas se entregan si mismas a la comunidad. Ellas siempre están utilizando sus propios recursos y tiempo, para dedicarse completamente, 200% a la comunidad, al proceso, a la meta de mejorar,

mientras los profesores trabajan hasta la una y se van a sus casas los fines de semanas. Las lecciones no van más allá de las paredes de sus aulas. No quiero decir que no están participando, ni haciendo una diferencia, pero es diferente, no es una entrega total.

Es una pedagogía práctica

Como argumentado la etnoeducación es un discurso inmensamente cargado de definiciones y funciones. Representa la necesidad del etnodesarrollo, de fusionar y amarrar el conocimiento ancestral guardado por los ancianos y la naturaleza con el espacio escolar por el derecho que los pueblos afros merecen de saber quienes son culturalmente e históricamente con sus propias miradas y voces, para ampliar un orgullo cultural sólido y procurar cambiar las condiciones sociales con la habilidad de exigir seguridad, una mejor vivienda, comida, empleo, y servicios sociales, mientras redefinir las identidades afros para defender, explicar, y personificar los pueblos adecuadamente y romper los estereotipos negativos asignados a ellos y reorganizar aperturas para que inserten las voces, la participación y las demandas afros en los espacios socio-políticos del país en el nombre de la diáspora global. Es un proyecto repleto de metas, de deseos, de esperanza, y de necesidad. Opera y fortalece desde un nivel local trabajando con el auto-amor y el desarrollo del conocimiento y el orgullo cultural que se alberga todos los miembros de la comunidad, como una estrategia *casa adentro* con el objetivo de cambiar la psicología racista e ignorante que perpetua la exclusión sistémica, sistemática, y epistémico de los afros localmente, nacionalmente, y mundialmente, socializar la información cultural y historial, y reconstituir los espacios culturales, sociales, económicos, y políticos de la nación como una estrategia *casa afuera*, pero para los

pueblos afros en todo el planeta. Como afirma Juan García, “la etnoeducación debe crear un espacio académico, no es un espacio folklórico, ni investigativo, es un espacio académico que permite de una manera conjunta profesores, alumnos, comunidades, reflexionar, pensar, y repensar, esta palabra para mi es **súper** importante, repensar la identidad cultural de este pueblo cualquiera”⁵⁸ La etnoeducación sirve para visibilizar de lo negro en la región andina y para reorganizar la cultura hegemónica para que las voces y las culturas se inserten en los espacios escolares dominantes y otros espacios culturales y políticos.

Através de entrevistas, observaciones, y conversaciones en La Concepción, aprendí que la etnoeducación en el Colegio 19 de Noviembre intenta afirmar y explicar el pasado con el objetivo de revalorizar y fortificar las identidades culturales dentro de la comunidad para que los alumnos y sus familias tengan las herramientas de representar su cultura orgullosamente. El proyecto etnoeducativo también intenta paulatinamente reconstruir las nociones negativas sobre la población afroecuatoriana, y cambiar las condiciones miserables, ampliando las aperturas de insertarse como agentes activos que hacen decisiones políticas para reorganizar los espacios culturales de poder en el país. Este proceso moldea identidades culturales sólidas las cuales pueden negociarse en varios espacios socio-culturales dentro y fuera de la comunidad.

⁵⁸ Juan García, noviembre, 2006, el Colegio 19 de noviembre, La Concepción, el 18 de Octubre, 2007

Bibliografía

1. Adelman, Jeremy, “Institutions, Property, and Economic Development in Latin America”, en *The Other Mirror. Grand Theory through the lens of Latin America*. Miguel Angles Centeno y Fernando López-Alves (eds.). Princeton, N.J., Princeton University Press, 2001.
2. Césaire, Aimé. “Discurso sobre colonialismo”, en “Fuentes de la cultura latinoamericana”, Zea, Leopoldo, (Comp), pp. 303-324, en *Fondo de Cultura Económica*. D.F., México, 1955.
3. Escobar, Juan Montaña. “La interculturalidad desde la perspectiva de la negritud”, *Estudios Interculturales*. No 2, pp 55-60, 2000.
4. Gomez-Peña, Guillermo. *The New World Border*. City Lights Books, San Francisco, 1996.
5. Guerrero Arias, Patricio. “La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura”, en *El Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada, I: Reflexiones sobre interculturalidad*. pp 7-31, Abya-Yala Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador; 1990.
6. Historia desde el aula: *Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación en Ecuador Compilación de relatos enviados al Concurso de Sistematización de Experiencias en Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación*. Ed.Abya-Yala IUS, Instituto Salesiano de Educación Superior, UPS Universidad Politécnica, Quito, Ecuador 2006.
7. Lander, Edgardo. “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”, en *Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 1993.

8. Larrahondo, Oscar. *Espacio Social, Subjetividades de territorialidad en la ciudad de Cali. El Distrito barrial de Agua Blanca como estudio de caso.* Área de Estudios Sociales y Globales (Tesis de maestría), UASB, Quito, 2006.
9. Los Afroecuatorianos en Cifras. *Desigualdad, discriminación y exclusión según las estadísticas sociales del Ecuador.* Realizados por la Secretaria Técnica del Frente Social, Quito, Marzo, 2006.
10. Luykx, Aurolyn. *Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia.* State University of New York Press, New York, 1998.
11. Maldonado Chala, Olga Lidia. *Vocablos que Hacen Particular El Habla de los Afro Choteños y que aún se encuentran Presentes en las Personas Mayores.* Área de Estudios Sociales y Globales (Monografía de Diploma Superior), Quito, UASB, 2006.
12. Medina, Henry. *Comunidad Negra y Cambio Cultural.* Ed. Abya-Yala. http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/henry_medina.htm, Quito 1996.
13. Pavón Ivón. *Etnoeducación: Procesos, Organización, Territorialidad e Identidad en el Valle de Chota.* Área de Estudios Sociales y Globales (Tesis de maestría), Quito, UASB, 2006.
14. Peña, Robert A.. *Cultural Differences and the Construction of Meaning: Implications for the Leadership and Organizational Context of Schools.* Arizona State, University Editor: Gene V Glass, College of Education, Arizona State University, Volume 5, Number 10 April 8, 1997.

15. Popkewitz, Thomas S.A.. “Political/Sociological Critique of Teacher Education Reforms: Evaluation of the Relation of Power and Knowledge”, en *Proceedings of the Second National Research Symposium of Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement*. The University of Wisconsin-Madison *OBEMLA*, 1992. E:\lecturatesis\2nd National Symposium A Political-Sociological Critique of Teacher Education Reforms.htm.
16. Potter, Patricia A. *Fundamentals of Nursing, 6th Edition*, Elsevier, 2004. 26.3.3) <http://www.cotc.edu/csimpson/Chapt26.htm>.
17. Savigliano E. Marta. *Fatal Acts of North-South Translation*. Wesleyan University Press, Middletown, CT, 2003.
18. Rojas Axel y Castillo Elizabeth. *Educación a los Otros*. “Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia”. Editorial Universidad Del Cauca, Cali 2005.
19. Walsh, Catherine y Leon, Edizon. Con la colaboración de Axel Alejandro Rojas y Santiago Arboleda. “Procesos afro-etnoeducativos colombianos y ecuatorianos e interculturalidad: Alianzas y estrategias entre comunidades y universidades. Hacia una integración distinta.”, Presentado como parte de la CÁTEDRAS DE INTEGRACIÓN ANDRÉS BELLO- La universidad y los procesos de integración, proyecto “ Estudios de la Diáspora Afro-Andina”, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005.
20. Walsh, Catherine y Santacruz Lucy. “Procesos afro-ecuatorianos frontera ecuatoriano-colombiana.”, Presentado como parte de la CÁTEDRAS DE INTEGRACIÓN ANDRÉS BELLO- La universidad y los procesos de integración, proyecto “ Estudios de la Diáspora Afro-Andina”, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005.

21. Walsh, Catherine . “Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad de poder. Entrevista a Walter Mignolo” In *INDISCIPLINAR LAS CIENCIAS SOCIALES geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino.*: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala, Quito 2002.
22. Walsh, Catherine. “Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality”, en *Shifting the Geography of Reason: Gender, Science and Religion.* editado por Marina Banchetti y Clevis Headley Cambridge Scholars Press, forthcoming, London 2002.
23. Quijano, Aníbal. “Colonialidad del Poder, Cultura, y Conocimiento en América Latina”, en *Pensar (en) los Intersticios Teoría y Práctica de la Crítica Poscolonial.* Colección Pensar, Santafé de Bogotá, 1999.
24. Zapata Olivella, Manuel. *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura.* Altamir Ediciones, Bogotá 1997.

Recursos del Internet

1. <http://www.mira.ec/Paginas/Cantonmira/concepcion.aspx>
2. <http://www.mira.ec/Paginas/Instituciones/Col19Nov.aspx>
3. http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_capital
4. http://www.mexicodesconocido.com.mx/espanol/pueblos_y_otros_rincones/sur/detalle.cfm?idc at=7&idsec=37&idsub=0&idpag=3125