

EXPEDICIONES EN LA COTIDIANIDAD, DIÁLOGOS FEMINISTAS ENTRE EL SABER ANCESTRAL Y EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

TANIA PÉREZ-BUSTOS¹
tpbustosgmail.com
COLOMBIA

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

El artículo aborda la experiencia de vida de una maestra de ciencias naturales perteneciente al grupo étnico afrocolombiano. Esta mujer, situada en un contexto local específico, encarna una búsqueda deliberada por cuestionar, cotidiana y subjetivamente, lógicas estandarizantes e instrumentalizadoras que están insertas en un programa del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología colombiano orientado a promover la participación pública de las nuevas generaciones en ciencia y tecnología. La autora busca resaltar cómo desde esta experiencia es posible problematizar una noción de ciencia y tecnología de carácter androcéntrico. El artículo presenta las apuestas pedagógicas de esta maestra por poner en diálogo el conocimiento de la ciencia natural escolarizada, con el conocimiento ancestral de la cultura afrocolombiana.

Palabras clave: diálogo de saberes, pedagogía de la cotidianidad, crítica feminista de la ciencia y la tecnología

ABSTRACT

The article deals with the life experience of a natural science teacher belonging to the Afro-Colombian ethnic group. This woman, placed in a specific local context, embodies a deliberate search for questioning, subjectively and its her daily life, the standardizing logic that is embedded in a program of the National System of Science and Technology in Colombia aimed at promoting public participation of new generations in science and technology. The author seeks to highlight how this experience can problematize a notion of science and technology with an androcentric character. The article presents the pedagogical proposals of this teacher that put into dialogue, the knowledge of a schooled natural science, with the ancestral knowledge of Afro-Colombian culture.

Key words: knowledge dialogue, daily life pedagogy, feminist critique to science and technology

1 Profesora-Investigadora Departamento de Comunicación Facultad de Comunicación y Lenguaje Pontificia Universidad Javeriana

Introducción

En este artículo me interesa abordar la experiencia de vida de una mujer popularizadora de ciencia y tecnología que situada en un contexto específico ha asumido el compromiso pedagógico de problematizar cotidiana y subjetivamente el estatuto epistemológico de ciertos conocimientos hegemónicos y de una dinámica educativa estructural que margina y desconoce su experiencia. Esta aproximación se logró a través de un trabajo etnográfico en torno al trabajo de aula de esta maestra, exploración que estuvo acompañada de entrevistas a profundidad que permitieron recoger su experiencia vital. El análisis de esta voz fue realizado en diálogo con la propia maestra sujeto de estudio.

Busco resaltar aquí que el potencial pedagógico del lugar de enunciación que ocupa esta maestra, el cual acontece en el día a día, en la pequeña escala, radica en su capacidad de mediar y tensionar esas lógicas de dominación que enmarcan el proyecto del que hace parte; de acomodarse a ellas reconociendo que éstas no son homogéneas y que tienen grietas. Una lectura en este sentido permite pensar, por un lado, que la resistencia puede ocurrir más allá de una tensión dicotómica con la dominación, y por lo tanto, que ésta es posible en sus intersticios, en sus puntos ciegos, que incluso se configura a partir de las ambigüedades y contradicciones que implica estar justo ahí. Por otro lado, pensar el potencial pedagógico de la pequeña escala, encarnado en las experiencias de vida de mujeres concretas, permite también reconocer la existencia de dinámicas educativas no institucionalizadas a la base de dichos procesos de resistencia y concientización.

La mujer sobre la que versa este trabajo es una mujer popularizadora que se ubica en una posición de frontera similar a la planteada por Anzaldúa (1987, 1997) y retomada por las pedagogías feministas chicanas. Un lugar que aunque no emula las tensiones territoriales que están a la base de estas conceptualizaciones, sí sirve de metáfora para comprender la hibridez cultural que caracteriza a esta mujer, desde la que se define su subjetividad². Esta condición se expresa y despliega en la esfera cotidiana de maneras contradictorias, pero con una potencialidad importante,

2 La noción de frontera emerge al teorizar sobre la condición de marginalidad que tienen las mujeres mestizas, chicanas, que viven simultáneamente en la frontera entre dos mundos, lo que las constituye en sujetos híbridos, cuya identidad se constituye en la doble jugada entre la opresión y la resistencia.

en términos de la agencia femenina y, en consecuencia, en términos de la potencialidad pedagógica que ésta favorece (Elenes, 2000). En este sentido, la metáfora desde donde comprendo el lugar de enunciación de esta mujer sobre la que hablaré aquí, se representa en al menos tres tensiones.

En primer lugar, como el punto de encuentro-desencuentro entre su experiencia de vida, como su principal fuente de conocimiento, y aquello que es reconocido como el saber legítimo, para el cual su experiencia vital es invisible. Allí, las prácticas pedagógicas de esta mujer se construyen ambigualmente, reconociendo la tensión entre estos dos estatutos epistemológicos e identificando sus posibles diálogos, sus préstamos y dependencias, como mecanismos para descentrar aquello que la margina, pero siempre con el conocimiento de que para resistir y sobrevivir, para sacar adelante sus apuestas, no siempre basta con oponerse a aquello que la desconoce.

En segundo lugar, la frontera como símbolo de las tensiones que la experiencia de esta mujer encarna y que caracteriza esa posición mediadora-marginal. Frontera como cruce y choque de diferencias de género, etnia, región y edad, entre algunas posibles fuerzas que la configuran, desde las que se define concientemente su lugar de enunciación y desde las que se constituye su postura crítica.

Y por último, en estrecha relación con lo anterior, la frontera como el lugar de oposición desde el que se transgreden, se alteran las relaciones de poder que marginan sus apuestas pedagógicas. Oposición que acontece de modos contingentes y frágiles, si se la mira a escala estructural, pero que opera en función de tejer solidaridades y alianzas en la esfera de lo cotidiano desde las que potencialmente se consigue transformar y activar una creatividad social a nivel local.

Retomando las apuestas de las pedagogías feministas sobre el reconocimiento de la diferencia, y en especial la noción de solidaridad, como *sisterhood* (hooks, 1984, 1994), me interesa comprender los diálogos que esta mujer establece y propicia para encontrarse con otros sujetos y desde allí sostener sus apuestas pedagógicas y políticas que no pretenden ir más allá de la esfera cotidiana.

UN CONTEXTO DE INVISIBILIDAD

La experiencia de la profesora Martha Perea se enmarca en el programa ONDAS de Colciencias³. El principal objetivo de este programa es el fomento de una cultura de la ciencia y la tecnología en las nuevas generaciones, a través de la financiación de proyectos de investigación propuestos por niños y niñas escolarizados de diferentes regiones de Colombia, apoyados por la tutoría de un maestro o maestra y asesorados por la experticia académica de un profesional-investigador formado en el área de interés del grupo de estudiantes. Considero importante señalar aquí dos tensiones que configuran la naturaleza de este programa, pues justo sobre ellas se sitúa la experiencia vital y pedagógica de esta maestra. Por una parte, ONDAS se origina con una apuesta pedagógica por articular y dinamizar los sistemas locales de educación básica y media, para desde allí empoderar procesos de aprendizaje autónomos en niños, niñas y jóvenes articulados a dinámicas culturales. Sin embargo, este enfoque pedagógico con el tiempo ha pasado a un segundo plano, volviéndose instrumental a la premisa central de la política científica colombiana de orientar sus estrategias educativas hacia la formación de profesionales de alto nivel, antes que a la generación de una cultura de la ciencia y la tecnología más democrática. En ese giro, ONDAS ha privilegiado su capacidad de dinamizar el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCT), dando más importancia en su discurso al papel que cumplen los asesores científicos de los proyectos propuestos por los niños y niñas, que al acompañamiento pedagógico que a estos hacen las maestras y maestros tutores de los mismos.

La segunda tensión inmanente a este programa que quisiera resaltar, y que es una dimensión complementaria a la instrumentalización de la mediación pedagógica de ONDAS que acabo de señalar, está asociada a la promoción de una noción esquematizada, lineal y a-problemática de lo que significa producir conocimiento científico. Desde esta postura, para ONDAS se tornan invisibles aspectos de la investigación pertenecientes al ámbito de lo emocional y afectivo, que se encuentran en la matriz de los procesos pedagógicos que viven muchos de los niños y niñas que participan de este programa de popularización.

3 Colciencias es el Departamento Nacional de Ciencia y Tecnología Colombiano. La lectura que se hace aquí sobre el programa ONDAS se apoya en una aproximación etnográfica a las prácticas comunicativas de carácter instituyente que orientan esta iniciativa. Siguiendo los planteamientos de George Marcus (1995), este ejercicio analítico hizo seguimiento a las metáforas en torno al conocimiento científico que se instituyen en los documentos marco del programa ONDAS, esto desde una perspectiva feminista, desde la que se buscó dar cuenta de cómo esos discursos están atravesados por dinámicas de género

Considerando el juego de luces y sombras que se deriva de estas dos tensiones quisiera preguntarme ahora cómo me fue posible identificar dentro de ONDAS la experiencia de una maestra cuyas apuestas pedagógicas tensionan cotidianamente esa noción de ciencia y tecnología esquemática y estandarizada. Más aún por indagar desde un punto de vista feminista qué me dice su experiencia sobre aquello que es marginal e invisible a este programa y qué implica reconocer ese lugar de enunciación para pensar la popularización de la ciencia y la tecnología críticamente. Sobre estas preguntas me centraré ahora.

Mis búsquedas orientadas por el conocimiento situado encarnadas en las pedagogías feministas chicanas y sus cruces con las reflexiones de la propuesta freireana en torno a lo popular, me llevaron a acercarme a ONDAS con la premisa de que su naturaleza descentralizada, podría albergar experiencias de mujeres popularizadoras cuyas apuestas fueran críticas frente a los modelos hegemónicos en torno a estas prácticas que yo había identificado como parte de mi investigación doctoral (Pérez-Bustos, 2010). Pero la pregunta era cómo encontrarlas, sobre todo cuando el sistema se empeñaba en no hacerlas visibles.

Luego de haber conocido a Martha, todavía no logro resolver esa interrogante a cabalidad. ¿Cómo di con ella? Me atrevo a pensar que por más centralizado y esquemático que esté definido el programa y a pesar de que su interés esté puesto sobre los niños y niñas y no sobre los educadores que les orientan, estas mediaciones pedagógicas, cuando buscan resistir a esquemas que les desconocen, así sea desde la pequeña escala, logran hacerse visibles, emerger. Pero ello, sin embargo, no acontece en solitario, sino que es producto de las solidaridades y redes que estas propuestas tejen y por otros entramados que las cobijan y les permiten dejarse ver.

En el caso de Martha, esta urdimbre estuvo propiciada por la organización encargada del programa ONDAS-Valle, el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad pública más importante del Valle del Cauca, región en el sur occidente Colombiano, y en especial a su apuesta por reconocer que los asesores científicos de los proyectos de investigación podían ser maestros y maestras no necesariamente vinculados con el SNCT⁴. Allí es cuando el perfil de Martha empieza a hacerse visible.

4 Si bien en el documento macro de este nodo local de ONDAS se mantiene una distinción entre quien asesora y el maestro tutor que acompaña el trabajo en las instituciones educativas, la función de este primer actor es vista por el equipo académico local como una mediación pedagógica desde la que se valora y reconoce el acompañamiento

El primer vestigio de sus apuestas lo encuentro en las extensas bases de datos que documentan los nombres y objetivos de los proyectos financiados por Ondas-Valle en el 2007. De todos los allí registrados el que Martha asesoraba era el único cuya breve descripción asumía expresamente que el conocimiento científico podía dialogar con otros marcos epistemológicos. Con el nombre anotado en mi diario de campo, «Voz de una cultura - el saber científico y ancestral de las plantas medicinales», me acerqué al equipo de ONDAS-Valle para buscar mayor información sobre ese primer hallazgo, «nosotros no tenemos mucha más información del proyecto que la que está allí» me dijo la asistente del programa «puedes revisar los informes de la asesora si quieres, los tenemos en papel, pero esos informes cuadrículan mucho lo que realmente son las experiencias, lo mejor es que hables con ella, se llama Martha, además de asesora también es maestra tutora de otros proyectos en su institución educativa» (Cali, septiembre 28, 2007). Conversando con el equipo de ONDAS-Valle, el perfil de esta maestra se fue develando y nació mi interés aún vigente por conocer su propuesta.

«Martha es una maestra Ondas que hace parte de la asociación afrocolombiana y que entra a asesorar ese proyecto en particular justamente por la experiencia que ella ha tenido en el acompañamiento de otros proyectos de ONDAS en su institución que han trabajado la sabiduría ancestral ... es una mujer que tiene una trayectoria política importante, hizo parte de la expedición pedagógica, además, entre otras cosas, es una persona con mucha identidad con lo afro que se refleja en su forma de vestir y de hablar ...» (Entrevista Coordinadora ONDAS-Valle. Cali, septiembre 29, 2007)

En lo que sigue desarrollaré los modos en que la práctica pedagógica cotidiana de Martha logra articularse y potenciar esas tensiones estructurales en beneficio de sus propias apuestas educativas.

a los procesos de cuestionamiento que los niños y niñas se hacen sobre la complejidad de su realidad (Castrillón Castro, 2007). En ese marco el programa propone la selección de asesores académicos a través de una convocatoria pública en la que los maestros y maestras son vistos como investigadores con potencial de encarnar esta mediación, al mismo nivel que los profesionales vinculados a grupos y centros de investigación de universidades y ONGs. Aunque allí no se explicita el referente pedagógico de esta decisión, ésta tiene resonancias con una noción de maestro como intelectual, propuesta desde las pedagogías críticas y elaboradas por autores como Giroux (1988), especialmente por el sentido político que se le da a esa idea de mediación capaz de propiciar cuestionamientos y transformaciones.

SOBRE SU HISTORIA

Varias fueron las veces que tuve la oportunidad de conversar con Martha, de compartir retazos de su historia, sus apuestas, de observar su trabajo, de compartir sonrisas cómplices sobre lo que yo veía, en las que evidenciaba lo complejo, contradictorio y apasionante que puede llegar a ser comprometerse pedagógicamente con una causa personal como la suya: la etnoeducación. Como mujer afrocolombiana, Martha parece encarnar a su modo las reflexiones de bell hooks en torno a la naturaleza política de la práctica pedagógica ejercida por las comunidades negras de los Estados Unidos (1994). Ser maestro o maestra en ese contexto era el destino de las mujeres inteligentes de su época, era además la plataforma política en la que el aprendizaje colectivo como revolución antiracista se fraguaba. En los Estados Unidos de los años 60 los y las maestras negras enseñaban en escuelas para niños y niñas de su mismo grupo étnico-racial y les preparaban amorosamente en ese refugio para enfrentar la discriminación en todos los otros escenarios de la vida cotidiana en donde los prejuicios en torno a las diferencias y jerarquías entre un grupo social y otro afloraban. Como hooks, Martha es plenamente consciente del papel político que cumple como maestra en una institución distrital que acoge a estudiantes afrocolombianos, pero también sabe que la posición y lucha de su grupo social en un contexto como en el que vive, responde a unas dinámicas diferentes y está atravesado por otras luchas, en las que lo étnico debe reconocerse de modos particulares en el contexto escolar. Esta condición que ella asume, reconoce y posiciona, se convierte en una de las aristas importantes para comprender la condición «pluritópica» (Escobar, 2005, p.36) de la subjetividad de Martha, en tanto que es desde allí que ella transgrede regímenes de poder en torno al conocimiento y al género.

Habiendo nacido en Buenaventura, Martha se trasladó para Cali a estudiar en la universidad. A pesar de que esta región del país tiene una mayor proporción de población afrocolombiana que otras zonas, fueron pocos los compañeros afro que tuvo durante sus estudios, lo que de algún modo le permitió reconocer la condición privilegiada en la que se encontraba. Es quizás ese nivel de discernimiento el que la lleva a interesarse por participar, ya desde esa época, en encuentros y reuniones con la comunidad afrocolombiana que se organizaba en la capital del Valle. Sin embargo, no se quedaba allí su ejercicio político de saberse mujer Afro. Siendo una estudiante de licenciatura en biología y química, Martha ocupaba su tiempo libre como profesora de danza del Pacífico

y se entretenía diseñando ropa que le permitiera representar orgulloosamente su procedencia cultural. Su pregunta por lo étnico atravesó sus espacios extraacadémicos durante su vida universitaria y perfilaron sus intereses de posgrado que le llevaron a especializarse en resolución de conflictos y derechos humanos. Se hizo maestra abarcando todas estas dimensiones, pero quizás de modo más contundente en el espacio de su clase de ciencias en la institución distrital en la que trabaja hace más de 15 años.

Martha es una mujer colorida y alegre, una maestra amorosa, comprensiva y exigente cuando le toca, que conoce las reglas con las que tiene que jugar en el escenario escolar para poder posicionarse, allí, sus apuestas etnoeducativas y más aún afrocolombianas. Como muchos de los docentes del sector público, ella ocupa su tiempo libre en otras actividades, pero a diferencia de la mayoría de sus colegas, que reparten su jornada trabajando en otras instituciones educativas, Martha se sabe maestra más allá de su práctica pedagógica en el aula; o mejor, reconoce que su ejercicio político desde ese lugar es posible gracias a lo que articula fuera de los muros escolares. Martha continúa modelando diariamente la ropa que ella misma diseña y en la que busca mezclar tendencias africanas con estilos urbanos y contemporáneos; es miembro activo de la RED Nacional de Mujeres Afrocolombianas KIMBIRI, desde donde se pregunta por las prácticas culturales y de resistencia que las mujeres como ella ejercen en un contexto de conflicto; y también participa activamente de los escenarios de socialización y discusión que se gestan en el Valle y en la región pacífica para dimensionar, cuestionar, construir conjuntamente sistemas educativos más incluyentes a escala local, regional y nacional.

En ese lugar donde la educación es directamente interpelada esta maestra afrocolombiana también teje redes. Hace presencia como representante de su institución educativa en los encuentros de generación de política pública distrital y departamental. Conformó el equipo de maestros y maestras expedicionarias que documentaron innovaciones pedagógicas en la ruta pacífica de este proyecto y que ahora buscan socializar lo encontrado y construido en esa sistematización. Se reúne en espacios académicos con colegas que se preguntan cómo potenciar la educación en ciencia a nivel escolar, realiza talleres, da charlas, asesora a otros maestros y maestras de su ciudad que también tienen la inquietud de trabajar pedagógicamente las condiciones de marginalidad, además de la realidad cultural de sus estudiantes dentro de las aulas. Viaja a

contar su experiencia en encuentros de maestros en otras regiones del país y en el exterior, para allí saberse acompañada, en diálogo con otros con apuestas como la suya, pero también para reconocerse en tránsito, pero sobre todo repensar lo que hace día a día con sus estudiantes.

En cada uno de estos escenarios la apuesta de Martha es consistente, pero también se encuentra en construcción continua: defender que la etnoeducación es una posibilidad para pensarnos como seres históricos en convivencia a quienes les afecta el conflicto y cuya riqueza cultural es tan extensa como híbrida. Es también, sin embargo tenue su rastro allí, su nombre está en los registros de la programación de eventos culturales de carácter distrital y departamental, aparece coordinando mesas del plan decenal de educación, dando un taller o una conferencia en alguna jornada de la secretaría de educación del Valle, firmando uno que otro artículo en revistas locales dirigidas al sector educativo, en la lista de quienes colaboraron en la elaboración de documentos sobre la cátedra de estudios afrocolombianos y la expedición pedagógica nacional⁵. Y digo tenue pues no es allí donde considero que mejor se evidencia su propuesta educativa. Estos son escenarios que la confabulan y la enriquecen como mujer, pero que sobre todo la hacen ser la maestra que es y traerlos a colación es central, pues permiten comprender su práctica pedagógica en el escenario escolar desde donde ella hace que un programa de popularización instrumental como es ONDAS se convierta en una propuesta adaptada a sus propios intereses; lo que no deja de ser paradójico dado que para éste, Martha no es más que una maestra que acompaña proyectos de investigación esquemáticos y estandarizados pensados por niños y niñas y orientados por investigadores del SNCT, una maestra en abstracto, igual que cualquier otra.

LAS FRONTERAS QUE DEFINEN A MARTHA

«Mi trabajo en etnoeducación está específicamente con la cátedra de estudios afrocolombianos, posicionándola, transversalizándola en las instituciones educativas, con otros maestros y maestras con mi práctica propia, en mi institución tenemos experiencias bellísimas con ONDAS donde yo soy maestra tutora ... ese ejercicio ha sido

5 Ver los siguientes documentos: Proceso de Comunidades Negras de Colombia, 2009, 17 de Mayo; Red Gestores Culturales del Valle del Cauca, 2008, 19 de julio; Secretaría de Educación Departamental del Valle Del Cauca, 2008, noviembre; Marycruz Castro, 2002, 2006a y 2006b; Alex Rojas, 2008 y Hernán Suárez, 2000.

difícil ... detrás de la cátedra hay una postura política y la escuela no puede estar de puertas cerradas a la diversidad, no se trata de pensar que los hombres y las mujeres negras están de moda, tenemos que reconocernos diversos ... pero posicionarla entre los maestros y maestras que trabajan en solitario y no les interesa comprometerse, que ven que eso de lo afrocolombiano es una costura, es algo que a mí me ha tocado luchar todos los días» (Entrevista Martha Perea. Cali, septiembre 30, 2007)

El terreno donde Martha principalmente posiciona la cátedra de estudios afrocolombianos es en su aula. Es desde allí que ha encontrado en ONDAS un espacio más de visibilidad y de negociación que le permite lidiar, en la pequeña escala, con la reticencia de sus colegas y con la estructura rígida del aula y del currículo de ciencias biológicas y químicas, el cual es su responsabilidad impartir. Si bien el programa de popularización por el que llegó a ella se piensa articulado a la escuela, lo hace bajo la premisa de que la investigación de niños, niñas y jóvenes, debe ocurrir durante horarios extraescolares. Lo que se constituye para Martha en un elemento más que considerar en el sinnúmero de variables con las que ella se enfrenta cotidianamente: «eso de la cátedra que tiene que ver con la ciencia, déjeselo a la profesora de sociales que ella lo meta en su plan de clase» le dicen unos, «a qué hora van los estudiantes a terminar con el tema previsto para la clase de biología si no han terminado de trabajar con esas plantas y conejos que traen todos los días ... además dejan el salón muy desordenado», le señala el director, «pero es que no llegan a tiempo a mi clase y no me cumplen», recriminan otros colegas.

Desde una vista panorámica, sin embargo, Martha es estratégica. Para ella ONDAS ha contribuido en su búsqueda por mostrarle a sus compañeros que la investigación y la curiosidad de los estudiantes se pueden alimentar fuera del aula, pero más aún, que sus «locuras culturales» sí se relacionan con la ciencia, que ésta incluso puede pensarse, desmitificarse, desde los intereses, expectativas, pasiones, contextos de los niños, niñas y jóvenes. Incluso los compromisos que como institución ha tenido que asumir el lugar en el que trabaja, han contribuido a legitimar sus esfuerzos por trasgredir las lógicas de tiempos y espacios que caracterizan la escuela, por trastocar las jerarquías entre maestros y estudiantes, por pensar que la educación puede ocurrir desde las alianzas y solidaridades que se tejen entre las familias, el barrio y otras instituciones no escolares ni educativas.

En este marco, ONDAS no es más que una oportunidad que ella aprovecha en el beneficio de sus búsquedas. Ella motiva y orienta a sus estudiantes para que presenten un proyecto relacionado con el conocimiento ancestral, el saber popular, las culturas urbanas, organiza los grupos, negocia con los otros maestros para que les den flexibilidad de tiempo, resalta el entusiasmo por aprender y cuestionar el mundo que la participación de ellos en estos procesos les genera, intenta articular estos trabajos a su plan de clases, repiensa su propia perspectiva etnoeducativa. Pero siendo éstos solo unos proyectos más entre otros dentro de ONDAS, sujetos a la disponibilidad de recursos que tenga el SNCT, ella sabe que el apoyo que este programa le da es en todo caso limitado. Es consciente de que en su interior no hay un interés especial por reconocer el potencial de una apuesta por fomentar la cultura científica desde la etnoeducación, y con eso en mente Martha asume que tiene que seguir jugándose la doble: transgrediendo las dinámicas de trabajo de aula en su clase cuando puede y cuando no logra negociar para hacerse a un espacio, pues se conforma; sabiendo que de todos modos su apuesta es de largo aliento y ocurre en el día a día de su práctica pedagógica.

Son variadas las contradicciones que esta maestra tiene que asumir en ese panorama de contingencias, en el que ONDAS le aporta limitadamente a construir sus alianzas dentro de la escuela y le da argumentos para negociar tiempos y espacios y posicionar sus apuestas pedagógicas; aunque este posicionamiento opere desde un simultáneo desconocimiento de lo que ella de facto hace allí. Por una parte, sus batallas para que las y los estudiantes reconozcan otras formas de saber diferentes al saber escolarizado de la ciencia plasmado en sus libros de textos no siempre son del todo fructíferas. Por el contrario, en ocasiones ellas evidencian los choques generacionales entre los y las estudiantes con sus familias desmembradas por el desplazamiento forzoso o por la explotación laboral que encarnan sus padres y madres «¿a qué abuelo voy a ir a preguntarle sobre las plantas medicinales si cuando nos vinimos ellos no se vinieron con nosotros?» dicen unos; «sí, la profe insiste e insiste, pero a mi abuela no le gusta hablar de esas cosas, ella tiene que ocuparse de la casa y a qué hora se sienta conmigo a ayudarme con la tarea» mencionan otros.

Por otra parte, las estructuras rígidas de la escuela no siempre son fáciles de romper y entonces Martha se resigna un poco y asume el rol tradicional como maestra de biología y química a la par que intenta mantener sus espacios de diálogo con sus estudiantes. Mientras en unas

clases orienta la dinámica del aula, casi que de modo imperceptible para que se pongan en discusión justamente esas dificultades y reticencias a hacer lo propuesto, en otras es la maestra que sabe y ellos los que copian, los que repiten, los que memorizan. Al tiempo que Martha dialoga, conversa, permite que las emociones se manifiesten, acepta argumentos, los discute, se pregunta en voz alta qué nos dicen esos conflictos familiares sobre la sociedad en la que vivimos, sus estudiantes le piden cuando termina la clase que si pueden tener unas horas preparatorias para trabajar el módulo de ciencias del examen de estado y ella acepta. Simultáneo a que sus estudiantes ven lejanas a su cotidianidad las anécdotas que ella trae a clase sobre los roles de género en la cultura afrocolombiana, en la producción de bebidas tradicionales y la química orgánica, son ellos los que dicen que Martha es la única profesora que los entiende y que trabaja en el aula de ciencias «la vida misma», la única que defiende a los compañeros a los que otros profesores discriminan llamándolos «negritos», pero son ellos mismos los que dicen «es que con la química si no se puede hacer eso, eso toca con fórmulas y a punta de memoria». Los mismos que, a pesar de que saben que su maestra es afrocolombiana, no sólo por lo que dice sino por como se viste y por la relación de solidaridad que entabla con las y los estudiantes y con la vendedora de frutas en el descanso, únicos miembros de este grupo étnico-social en la escuela⁶, todavía no se toman muy en serio, o no logran dimensionar, el que el saber ancestral y popular estén al mismo nivel que el científico.

Lo interesante de estas contradicciones es que Martha las identifica, y aunque se acopla a ellas, lo hace como una manera de negociar cotidianamente, de ceder, pero sin doblegar sus metas. En relación con su trabajo de aula, a veces autoritario y otras democrático y participativo, Martha se reconoce en tránsito, es consciente de que no se las sabe todas y que hay temas que todavía no logra asumir transversalmente; allí, es receptiva a las sugerencias, escucha, atiende y en todo caso siempre intenta abrir espacios para el diálogo que tensionen su propio lugar de enunciación como la maestra tradicional de ciencias naturales que a veces es; incluso si esto se limita a preguntarle a sus estudiantes que compartan sus reflexiones del día al inicio de la clase de química, antes de pasar a copiar modelos y fórmulas en el tablero.

Frente a la actitud de sus estudiantes, reticente y desencantada, Martha sabe que ese es un tema al que hay que darle tiempo. Su experiencia le

6 En la institución de Martha ella es la única maestra afrocolombiana

ha permitido notar que no es necesariamente en el colegio cuando ellas y ellos evidencian que esas jerarquías epistemológicas existen y que es posible deconstruirlas. Mientras dice eso se recuerda a sí misma en la universidad viviendo ese reconocimiento. También evoca las anécdotas cómplices de sus exalumnos que rememoran con afecto esas dinámicas de aula desordenadas y conversadoras que ella generaba, fracturando los modelos clásicos de autoridad en el aula y más aún en las clases de ciencias. Según ellos, son esos referentes los que luego contribuyeron a que se descubrieran en hermandad con su familia y poseedores de otros saberes que les han construido como individuos y como colectividad. Al hacer memoria, al traer a colación esas complicidades, esta maestra sabe que es largo el trecho que hay que esperar para que ese compromiso del día a día dé frutos. Con esa claridad es que continúa allí, cotidianamente abriendo espacios de afectividad y conversación en el aula desde los que tensiona (negocia, media) su parcial resignación frente al escepticismo, el desencanto y el desconocimiento, que está presente en el ambiente escolar y que se refleja en un desinterés colectivo por el saber científico tanto como por el tradicional.

Con esto en mente Martha se sabe consciente de que los tiempos han cambiado y piensa permanentemente que ella misma no puede asumir lo afrodescendiente de modo dogmático y esencialista, como única vía para posicionar reflexiones sobre la diversidad cultural y el conflicto en el campo de la epistemología de la ciencia. Reflexiona entonces sobre la realidad cultural de sus estudiantes hoy y piensa en el compromiso político que tiene para consigo misma el reconocer ese otro lugar de enunciación para pensar sus apuestas educativas. Allí Martha negocia su propias visiones sobre la etnoeducación, se abre a indagar por las culturas urbanas, por la música, por la condición de juventud de sus interlocutores y se pregunta ¿es posible que la etnoeducación me ayude a pensar la ciencia y la tecnología desde el lugar en que estos niños, niñas y jóvenes están hoy?

En este panorama las fronteras de Martha son principalmente internas. Salen a la luz a través de las negociaciones que ella performa para posicionar sus apuestas etnoeducativas y afrocolombianas en un contexto escolar que las trivializa y en un programa de popularización de ciencia y tecnología que las desconoce. Allí Martha se las juega doble. Como Anzaldúa (1997) no se contrapone ni denuncia, reconoce que está en el medio y transgrede desde allí, posicionando cotidianamente, de a pocos, lo que cada uno de esos escenarios le ofrece. Asume con esto algunas ambigüedades:

la linealidad del aula y sus contenidos y la esquematización de la ciencia y la investigación científica que le impone ONDAS donde ella como maestra no existe. Desde uno y otro lugar estratégicamente gestiona sus apuestas culturales en la pequeña escala donde teje sus relaciones afectivas y lo hace consciente de sus limitaciones, pero incluso allí en el medio también se cuestiona y negocia con sus propias concepciones en torno a lo que defiende. Desde esas ambigüedades que caracterizan su práctica de aula es que Martha despliega las apuestas pedagógicas de los feminismos de frontera, en tanto que allí logra descolocar una estructura que la invisibiliza, como mujer afrocolombiana y como maestra de ciencias.

SUS APUESTAS POPULARIZADORAS DESDE LA ANCESTROPEDAGOGÍA

«A mí me enamora cuando ellos comienzan a darse cuenta que eso que sus abuelos y abuelas les dicen tiene sentido y aporta a las preguntas que se hacen sobre la realidad, por ejemplo con la fermentación, cuando reconocen que los usos que las abuelas le daban a ese vinagre para curar el dolor de cabeza, para los parásitos, cuando hay fiebre, y entonces se preguntan por qué ese ácido que está soporado en el saber de la abuela hace todo eso, y entonces empezamos a buscar todas las características originales de ese vinagre y de ese proceso ... como para validarlo y reconocerlo, y en esa validación no es decir que esto es más importante sino es entablar un diálogo entre los saberes con los abuelos y las abuelas que los traen, y ahí es que le damos la categoría de conocimiento científico y de saber científico a esos saberes que soportan el fortalecimiento de su comunidad» (Entrevista Martha Perea. Cali, abril 23, 2008)

La práctica pedagógica de Martha que dinamiza su trabajo con ONDAS, tiene como búsqueda principal la generación de un diálogo entre el conocimiento científico y el conocimiento ancestral. La idea de diálogo que ella pone en juego parece retomar la concepción freireana en relación con este concepto (Freire, 1970, 1983, 1987, 1990, 1993, 1996), en especial su poder de problematizar la realidad, en este caso de cuestionar el estatus de ciertos sistemas de conocimiento versus otros para comprender las relaciones de poder que configuran nuestro estar en el mundo, ejercicio en el que la mediación pedagógica-política de Martha y su visión y experiencia de la realidad son aspectos de central importancia. Para ella no se trata

de reconocer y validar un conocimiento tradicional *per se*, abstracto esencializado, se trata de situarse como mujer afrocolombiana en un aula de biología o como asesora de un proyecto de investigación financiado por ONDAS, en donde hay otros como ella y otros distintos a ella y buscar reconocer cómo desde esa diversidad es posible articular otras formas de entender el mundo de la vida que puedan dialogar, contrastar, tensionar la ciencia y la tecnología como conocimientos hegemónicos.

En esta búsqueda, por ejemplo, ella como maestra-asesora de un grupo de niños y niñas investigadoras de un corregimiento rural de Cali, que recibió financiación de ONDAS en el 2007 para indagar por el uso y el cultivo de las plantas medicinales, orientó la respuesta a esta pregunta a través del reconocimiento del saber ancestral de la comunidad afro en la zona aledaña al hogar campesino en que estos pequeños estudiaban. En este sentido, la investigación posibilitó que los y las estudiantes se acercarán en primer lugar, a la experiencia sobre el cuidado del ser y la agricultura doméstica de sus abuelas, logrando con ello nombrar, contar desde su participación en ONDAS una historia sobre la salud que no está escrita y que les permitió así mismo, propiciar una modificación de las prácticas en torno al cuidado de la enfermedad que se realizaban en la institución escolar, priorizando el uso de medicina tradicional para el tratamiento de dolencias varias. En segundo lugar, el acompañamiento de Martha también permitió visibilizar las reflexiones ecológicas y políticas que realizó el grupo de investigación sobre las dificultades que se dieron al intentar sembrar las semillas de las plantas hoy, hecho que los condujo a preguntarse, por ejemplo, por los impactos de la migración y de las actividades económicas emergentes sobre la tierra en los alrededores a su escuela.

El poder del diálogo en ejemplos como éste, se evidencia en el tipo de dinámicas educativas que esta maestra (tutora y asesora de ONDAS) genera con esos grupos de niños y niñas y con sus estudiantes, desde las que propicia que el saber cotidiano, la experiencia personal, atravesada por la experiencia personal de las historias de vida de sus familias, sea utilizado como insumo para comprender una problemática al mismo nivel que el conocimiento científico que ella como maestra de biología y química encarna. En este sentido, al verla orientar estos proyectos o su trabajo de aula, sobresale su búsqueda por fracturar las jerarquías epistemológicas al poner al mismo nivel diferentes saberes. Esto, por su parte, no sólo marca el lugar desde el que conscientemente se opone a ciertas relaciones de poder que se ejercen desde el territorio científico

y que subordinan el conocimiento ancestral y popular, sino que también define su lugar de enunciación como maestra intelectual, de modos muy similares a cómo éste es trabajado por la pedagogía crítica.

Ejemplo de lo anterior es la clase de Martha que se torna un espacio de socialización que semeja las lógicas de un patio de reunión familiar o de juegos, un espacio en el que se comparten opiniones y enseñanzas y donde también se generan discusiones que se nutren, en igualdad de condiciones, de información científica y de experiencias cotidianas. Es interesante notar allí cómo esta maestra interviene, desde un modelo de autoridad dispersa y como una más de sus estudiantes, para generar ese balance entre conocimientos, renombrando fenómenos científicos con la jerga tradicional o lo contrario, trayendo a colación su experiencia cotidiana cuando el énfasis de la conversación se ha puesto sobre algún conocimiento sistemáticamente producido.

La propuesta de Martha en torno a lo ancestral, como aquello con el potencial de fracturar estas jerarquías del saber científico, no sólo está en el ejercicio de explorar y recuperar el valor de los saberes que de allí provienen como informaciones que tienen el poder de nutrir y problematizar ese conocimiento hegemónico⁷. Ella está interesada también en subrayar, reconocer y poner en escena la dimensión pedagógica que identifica la producción de ese conocimiento ancestral marcada por la oralidad, pero sobre todo por los procesos de socialización cotidiana y amorosa que le caracterizan y que respaldan tanto el fortalecimiento de la comunidad como el cuidado de sí. Para Martha el compromiso está entonces en rescatar el poder pedagógico de la experiencia personal (acertada o desacertada) encarnada en la palabra, representada en los refranes, las anécdotas y los consejos, que emula el aprendizaje cotidiano que vivió con sus abuelos y abuelas cuando era niña. Aquel que ponía el énfasis en quién era ella y de dónde venía, más aún, en lo que esa historia le decía sobre cómo debía enfrentar con y en solidaridad su futuro; una idea que entrelazaba el tiempo de hoy, de ayer y de mañana para apoyar la construcción de una subjetividad ante todo colectiva. Esta postura pedagógica, que es denominada por Martha como ancestro-pedagogía, explica el tipo de relación solidaria que ella entabla, en el

7 Por ejemplo en el caso de la medicina tradicional presentado, la recuperación de lo ancestral lleva a los niños y niñas a preguntarse por la invasión de la industria farmacéutica y sus consecuentes dependencias económicas y a introducir prácticas del cuidado de la enfermedad proporcionadas por este conocimiento vernáculo. Esto también se evidencia en la búsqueda de los estudiantes y de Martha por reconocer y escudriñar, desde lo científico, las propiedades que tienen esos saberes ancestrales.

espacio cotidiano del aula, con sus estudiantes en general y en particular con quienes como ella encarnan lo afrocolombiano.

En su práctica pedagógica Martha recoge, en particular, el acento que esa tradición pone sobre el cuidado de sí. En este sentido, es notorio que sus proyectos de aula y los que trabaja desde ONDAS, se centran en temas relacionados con la seguridad alimentaria, la sexualidad, las prácticas en torno a la salud. Siempre con la idea de que una entrada desde allí le permite estratégicamente, por un lado, poner en diálogo expreso el poder del conocimiento tradicional en el fortalecimiento de la comunidad, hacerlo especialmente desde la dimensión doméstica y familiar. Y de otro lado, pero a partir de lo anterior, resaltando el papel que cumple la mujer afrocolombiana en las familias extensas típicas de la estructura de parentesco de esta cultura, como dinamizadoras de la socialización de valores socio-culturales en torno al cuidado del otro y la afirmación étnica. En este ejercicio, Martha propone que esta mirada de lo ancestral, propicie empoderamientos en sus estudiantes que les permitan verse como sujetos colectivos y desde allí trabajar su autoestima.

El interés que tiene esta maestra por enfatizar en lo ancestral-femenino, en el papel de las abuelas como guardianas de la raza desde lo doméstico, poseedoras y transmisoras del saber en torno al cultivo y el poder de las plantas medicinales en la huerta casera, además de alquimistas-curanderas de las dolencias comunes, es una apuesta esencialista en torno a lo femenino desde la que Martha, estratégicamente, parece tensionar la unidad afrocolombiana al reconocer las diferencias de género que ella abarca. Sin embargo, tal apuesta consciente de oponerse a los esencialismos colectivos que potencialmente son promovidos desde la etnoeducación, utilizando otros potenciales esencialismos, en este caso de género, explican, en algunos casos las disonancias que Martha y sus estudiantes performan en el aula, particularmente en relación con el papel de la mujer. Sobre esto es interesante resaltar, nuevamente, cómo las estudiantes que participan de los proyectos que ella orienta, relacionados con el cuidado de sí no son conscientes de cómo encarnan esa idea de lo femenino sobre la que Martha trabaja, pero sin embargo sí se distancian explícitamente de las miradas victimizantes que esas ideas también movilizan, y que no siempre son cuestionadas por su maestra.

CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo he buscado mostrar cómo desde la experiencia vital de una mujer maestra situada en un contexto cultural particular, se gestan apuestas pedagógicas críticas en relación con la popularización de la ciencia y la tecnología tradicional. Me ha interesado resaltar el lugar invisible que esta mujer ocupa para el programa de popularización de la ciencia y la tecnología del que hace parte, y en especial subrayar, cómo desde allí, desde esa invisibilidad, ella construye conscientemente una mirada alternativa de éste.

Desde una mirada integral, la propuesta educativa de Martha, incluso desde estos esencialismos estratégicos, es muy cercana a los planteamientos de la pedagogía feminista chicana sobre la vida diaria. En especial por el énfasis que estas autoras ponen en comprender los modos en que se generan procesos pedagógicos en los espacios domésticos y cotidianos de las mujeres chicanas, y que se encarnan en los consejos y en la convivencia (Elenes, et. al. 2001, Villenas, 2005). Si bien estas reflexiones abogan por pensar la dimensión pedagógica de espacios no escolares, más aún por situarla en lo doméstico, asunto que enriquece las búsquedas de la Educación Popular por des-escolarizar la pedagogía (Mejía y Awad, 2003), me interesa señalar aquí que la mirada desde mujeres como Martha a sus apuestas pedagógicas, permite hacer un movimiento inverso, que también es necesario, y que nos da pistas para explorar cómo esa dimensión doméstica y cotidiana de la pedagogía también puede habitar el aula, la ciencia escolarizada, más aún fracturarla y reconstruirla.

En este sentido vuelvo a retomar aquí la postura en torno al diálogo que Martha pone en escena cuando convierte su clase en un patio de recreo. Allí, la transgresión no se da solo por cómo las jerarquías epistémicas se cuestionan desde la dinámica oral que tal escenario fomenta, sino también desde los modos en que la autoridad, la experiencia y las diferencias se conjugan para ello y por el tipo de relaciones educador-educando que tal confabulación genera en el día a día del aula (Weiler, 1991). En esa transgresión Martha me recuerda a hooks (1994) nuevamente, y al papel de lo emocional en la configuración de un proceso pedagógico como práctica de la libertad. Son los afectos que Martha y sus estudiantes se tienen entre sí y que se gestan justamente en esas búsquedas explícitas por generar dinámicas alternativas cotidianamente, por negociar que ello sea posible, los que movilizan la autonomía y el interés, la pasión de sus estudiantes por comprender el mundo en el que viven, cuestionarlo,

transformarlo, hacerlo suyo, todo ello como una manera de hacer ciencia desde una perspectiva feminista.

Ya para cerrar me interesa llamar la atención sobre dos aspectos en particular de la experiencia de Martha que son constitutivos de esa perspectiva feminista. En primer lugar señalar que ella acentúa el papel de la popularización en ciencia y tecnología como un escenario que propicia procesos de empoderamiento por parte de niños, niñas y jóvenes, en los que se tensionan relaciones de subordinación y que esto se performa desde apuestas opositivas (Sandoval, 1991) en las que esta mujer pone en juego su propia experiencia personal de empoderamiento, atravesada por cuestionamientos en torno a su etnia y a la identidad cultural en general.

Allí la idea de popularización no es estándar, sino que está directamente anclada en las mediaciones pedagógicas situadas en un contexto particular; las cuales fraguan una relación de complicidad entre educador y educando que es central para generar procesos de concientización (Freire, 1983). Y que se configuran, por un lado, desde una dimensión afectiva en el plano de lo doméstico cotidiano y de manera complementaria a esto, desde el ejercicio de un sentido de autoridad disperso que es dinamizado por pedagogías del consejo, de la palabra, de la solidaridad, en donde la experiencia personal de esta maestra y de los educandos con quienes trabaja, es decir de sus experiencias colectivas y conjuntas, vuelve a ponerse al mismo nivel epistemológico que otros saberes establecidos. Esta idea de empoderamiento, que tiene la particularidad de operar desde el plano de la vida diaria, dialoga con las apuestas de las pedagogías feministas chicanas y se configura como principal canal de transformación social en la pequeña escala y de descolocación del estatus hegemónico de la ciencia y la tecnología, que en el caso de Martha aparece como complementaria y en diálogo con el conocimiento vernáculo de la cultura afrocolombiana y de las culturas populares de sus estudiantes.

En segundo lugar señalar que esta apuesta pedagógica está tramada por potenciales esencializaciones en torno al saber tradicional y a lo femenino, que conviven con la búsqueda de Martha por empoderar al otro. Si bien estas esencializaciones son problemáticas pues parecen naturalizar relaciones de poder entre sujetos y conocimientos, éstas son asumidas por esta mujer, estratégicamente, como mecanismos de posicionamiento, en un contexto de invisibilización. Además, es desde allí que se configuran las fronteras culturales y cotidianas que traman su subjetividad como mujer maestra popularizadora de ciencia y tecnología.

En este contexto, estas zonas fronterizas entre culturas y poderes coloniales, entre subjetividades femeninas, entre estructuras escolarizadas y espacios de solidaridad, son también una muestra de las paradojas y ambigüedades que enmarcan y configuran las posturas críticas que Martha representa, una manera de resaltar su condición de transitoriedad, de contingencia; es allí en donde quizás está su potencial crítico-feminista más grande.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzaldúa, Gloria, (1987). *Borderland/La Frontera. The new mestiza*, San Francisco, CA, Aunt Lute, 203p.
- , (1997). «La consciencia de la Mestiza: Towards a New Consciousness», en A. García (ed) *Chicana feminist thought: the basic historical writings*. New York, NY: Routledge, pp. 270-273.
- Castro, Mary, (2002). «Construyendo conocimiento a través de la sabiduría popular», en *SERIE Educación en Ciencias Experimentales*, núm. 2, Cali, UniValle, pp. 22-30.
- , (2006a). «¿Cómo afecta el conflicto armado la vida de la mujer afrocolombiana?», *Revista para maestros de educación básica, Entre Maestros*, vol. 16, núm. 19, México, UPN, pp. 88-96.
- , (2006b). «La cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus dimensiones», *Revista SERIE Educación en Ciencias Experimentales*, núm. 3, pp. 78-83.
- Castrillón Castro, Gloria, (2007), *Programa ONDAS - COLCIENCIAS Departamento del Valle del Cauca - Memoria 2005 – 2006*, Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle – Instituto de Educación y Pedagogía.
- Elenes, Alejandra, (2000). «Chicana Feminist Narratives and the Politics of the Self», *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 21, núm. 3, EEUU, University of Nebraska Press, pp. 105-123.
- Elenes, Alejandra, González, Francisca, Delgado Bernal, Dolores y Villenas, Sofía (2001). «Introduction: Chicana/Mexicana feminist pedagogies: Consejos, respeto, y education in everyday life», *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 14, núm. 5, Inglaterra, Taylos & Francis, pp. 595 – 602.
- Escobar, Arturo (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*, Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia – Universidad del Cauca, 274p.

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*, México, DF: Siglo XXI, 128p.
- , (1983). *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*, México, DF: Siglo XXI, 109p.
- , (1987). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, España: Paidós, 176p.
- , (1990). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, DF: Siglo XXI, 176p.
- , (1993). *Política y educación*. México, DF: Siglo XXI, 132p.
- , (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, México, DF: Siglo XXI, 139p.
- Giroux, Henry, (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport, CT: Bergin & Garvey. 253p.
- hooks, bel, (1984). *Feminist Theory from Margin to Center*, Boston, MA: South end Press, 179p.
- , (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York, NY: Routledge, 216p.
- Marcus, George (1995), «Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography», *Annual Review of Anthropology*, núm. 24, EEUU, Anual Reviews, pp. 95-117
- Mejía, Marco Raul y Awad, Myriam (2003), *Educación Popular hoy en tiempos de globalización*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora, 232p.
- Pérez-Bustos, Tania, (2010). *Los márgenes de la Popularización de la ciencia y la tecnología: Conexiones feministas en el sur global*. Tesis (Doctorado en Educación) Programa interinstitucional, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Proceso de Comunidades Negras de Colombia. Semana de la afrocaleñidad: una Etnia que le pone corazón a todo. 2009 Disponible en: http://www.renacientes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=231:semana-de-la-afrocalenidad-una-etnia-que-le-pone-corazon-a-todo&catid=1:ultimas-noticias&Itemid=167. Acceso en: 31 jul. 2009.
- RED Gestores Culturales del Valle del Cauca. Pizarra de actividades. 2008 Disponible en: <http://redgestoresculturalesvalle.com/index.php?view=article&catid=50:opinion-nos-interesa&id=56:necesidades-de-los-gestores&tmpl=component&print=1&page>. Acceso en: 31 jul. 2009.
- Rojas, Alex, (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, Popayán, Colombia, Universidad del Cauca, 302p.

- Sandoval, Chela, (1991). «U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Differential Oppositional Consciousness», en S. Harding (ed.) (2004), *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies* (pp.195-211). New York, NY: Routledge.
- Secretaría de Educación Departamental del Valle del Cauca. *Cafés pedagógicos*. 2008. Disponible en: <http://www.valledelcauca.gov.co/educacion/publicaciones.php?id=6626> Acceso en: 31 jul. 2009.
- Suárez, Hernán, (2000). *Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros - Encuentro Nacional de Viajeros*, Armenia. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 241p.
- Villenas, Sofia, (2005). «Latina Literacies in Convivencia: Communal Spaces of teaching and Learning», *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, núm. 3, pp. EEUU, Wiley-Blackwell, 273-277.
- Weiler, Kathleen (1991), «Freire and a Feminist Pedagogy of Difference», *Harvard Educational Review*, vol. 61, núm. 4, EEUU, Harvard University Press, pp. 449-474.