



“EL GIRO Y EL AMARRE”: VISIONES DICOTÓMICAS DE LA EDUCACIÓN AFROPACÍFICA¹

Wayner Celorio Angulo*

wcelorio@hotmail.com

Universidad de San Buenaventura, USBC, Cali.

orcid.org/0000-0002-2578-3190

Recibido: 06/09/2021

Aprobado: 22/02/2022

RESUMEN

El presente escrito pretende identificar aquellos discursos imbricados en el sistema escolar de las comunidades afrodiaspóricas que habitan el litoral Pacífico (en adelante afropacífico), representados en una serie de tensiones que se dan entre los imaginarios del proyecto nacional y la concepción de la educación propia planteada por dichos grupos humanos. El contraste de estas dos visiones pedagógicas (normativa y praxis) generan una serie de rupturas, puesto que la ideología del proyecto educativo nacional es represivo y homogeneizador, en tanto, la visión de los grupos afrodiaspóricos es liberadora y emancipatoria. El interés del autor está centrado en la comprensión del pensamiento afropacífico que subyace a la noción africana de acercarse y reproducir el conocimiento, procurando nuevos estadios de la condición obliterante de ‘atraso’ e ‘inferioridad’ impuestos por la modernidad-capitalista que imposibilita la diversidad étnica en los contextos mencionados.

Palabras clave: educación propia, afropacífico, emancipación, afroepistemología, etnoeducación.

“THE TURN AND THE MOORING”: DICHOTOMIC VISIONS OF AFRO-PACIFIC EDUCATION

ABSTRACT

This writing aims to identify those discourses embedded in the school system of the Afrodiasporic communities that inhabit the Pacific coast (hereinafter Afro-Pacific), represented in a series of tensions, which occurs between the imaginary of the national project and the conception of the own education raised by said human groups; The contrast of these two pedagogical visions (normative and praxis) generates a series of ruptures, since the ideology of the national educative project is repressive and homogenizing, while the vision of the Afro-diasporic groups is liberating and emancipatory. The author's interest is focused on the understanding of Afro-Pacific thought that underlies the African notion of approaching and reproducing knowledge, seeking new stages of the obliterating condition of 'backwardness' and 'inferiority' imposed by capitalist-modernity that precludes the Ethnic diversity in the mentioned contexts.

Key words: self-education; afro-Pacific, emancipation, afroepistemology, ethnoeducation.

*Wayner Celorio-Angulo. Doctorando en Educación, USBC. Magister en Administración de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander (UDES). Especialización en Administración de la Informática Educativa, UDES. Profesional en Comercio Internacional Universidad Antonio Nariño. Docente Oficial, Secretaría de Educación Distrital de Buenaventura. Docente Tutor, Programa Todos a Aprender (PTA) - Ministerio de Educación Nacional (MEN). **Institución de adscripción:** Universidad de San Buenaventura, USBC, Cali.

Introducción

“Son los ancestros, el monte, la hierba, los olores los que dejan memoria, que nos hablen las leyendas, las yuntas de maíz, las parcelas; que nos transmitan los recuerdos, que se eche a rodar la educación fortalecida en el sentir, en la esencia, en la experiencia, que se transite caminando la Educación Propia”

(Gutiérrez, & Penagos, 2007, p.67)

La forma como se ha promocionado la educación en el AfroPacífico² los últimos 25 años obedece a dos discursos contradictorios, que el autor ha denominado “giro y amarre”; ya que, al mismo tiempo que posibilitan escenarios el reconocimiento de la diferencia étnico-territorial de estos grupos humanos, desconocen la diversidad y la pertinencia de los contextos locales. Lo anterior, se ve reflejado en la instalación de un cúmulo de políticas gubernamentales que suelen ser descontextualizadas, se inscriben al plan “civilizatorio” de la modernidad³ que perpetúa la dominación histórica en dichas comunidades, generalizando el intervencionismo y la estandarización; donde el único referente válido del proceso de enseñanza-aprendizaje colapsa en los imaginarios de la cultura eurocéntrica.

En esta unidad de sentido, se evidencia una postura occidentalizada del tema en reflexión, así como los postulados derivados de grupos elitistas andino-céntricos⁴, que generan una serie de “carimbas”⁵ imbricadas en subjetivación y alienación. En concordancia con Cruz (2010), se estaría haciendo referencia a una dialéctica, en una unidad de sentido; es decir, que los dos discursos (“giro y amarre”) expresan, por un lado, acciones que procuran el reconocimiento de la interculturalidad⁶, al mismo tiempo que se da una situación excluyente mediante la imposición de de las clases dominantes “mestizo-criollas-andino-céntricas”. El marco normativo nacional tiene la presunción de ser un simulacro de derechos y libertades, distanciados (directamente proporcional) de la praxis educativa, Restrepo y Rojas (2012), plantean un escenario complejo capaz de derruir y cerrar otras visiones y trayectorias educativas.⁷

Hacer referencia al afropacífico, es adentrarse en una diversidad de pensamiento colectivo que constituye la base epistémica de sus costumbres y tradiciones, donde la construcción social del conocimiento es sustentada por la relacionalidad ontológica⁸ de sus cosmovisiones y, la pervivencia con el medio biótico y abiótico que lo rodea, a su vez, deviene en el principio del cuidado de la vida (todas las formas de existencia). Ello, subyace a las afroepistemologías (García, 2012; 2018),⁹ que constituyen una clara oposición a la filosofía del desprecio a la vida elaborada por el eurocentrismo.

El intervencionismo en dicho territorio, se observa en la irrupción de planes de acción moderno-capitalistas (implantado por las élites andino-céntricas nacionales) que responden a lógicas de la invasión colonial, la neocolonialidad y la recolonialidad, (Nkrumah, 1966), a través de elementos como el antropocentrismo, el teocentrismo y otros más recientes como la globalidad o el neoliberalismo. El objeto principal de dicho fenómeno es la tendencia a destruir, modificar y alterar el equilibrio que por millones de años ha tenido dichas poblaciones con la naturaleza y su entorno, complejizando una situación de marginalidad estructural para las comunidades debido al desconocimiento que tienen dichas elites de las particularidades del territorio.

Los efectos históricos de la colonialidad han creado una serie de presupuestos normativos aplicados a los grupos poblacionales étnicamente “diferenciados”, colocando sobre el escenario nacional la educación para dichas comunidades; el interés del autor es ahondar en el campo de tensiones que existe entre los proyectos normativos interculturales, la implementación de los mismos, y la praxis del quehacer educativo al interior de la escuela. Emergen entonces varias tensiones que generan rupturas y distanciamientos en el seno de dichas visiones.

Para ilustrar lo anterior, esta reflexión toma como ejemplo la política educativa colombiana para grupos étnicos; que plantea los principios de: autonomía, flexibilidad, interculturalidad, entre otros (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 804, 1995); sin embargo, al momento de construir los derroteros y lineamientos sobre el destino de la educación escolar, invisibiliza y relega a estos a un papel secundario (Calvo y García, 2013), pasivo en el mejor de los casos, para imponer el quehacer pedagógico de grupos elitistas tradicionales. Dicho de otra manera, la etnoeducación es funcional siempre y cuando, no se ponga en riesgo los propósitos “educativos” dictaminados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales, se circunscriben a parámetros de entes internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otros.

El proyecto educativo nacional

La política educativa en el territorio colombiano quizás sea una de las primeras en adherirse a la tendencia internacional del reconocimiento retórico de la diversidad étnica y cultural mencionado por la constitución política de 1991. Desarrolla un marco normativo consistente en la aprobación de leyes, decretos, y directivas ministeriales que establecen los fines, principios, criterios, planes, programas y estrategias a través de los

cuales se desarrollará la política pública nacional (Martínez, 2006), bajo la falacia que los grupos étnicos del país accedan de manera equitativa y efectiva a la totalidad de derechos y oportunidades ofertados por entes estatales.

El acercamiento a una política estatal diferenciada en Colombia inicia en 1986 con el programa nacional de etnoeducación del MEN denominado Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como producto de las numerosas reclamaciones que desde la década de los 60 sostenían grupos originarios, por tanto su aplicabilidad no estaba enfocada en la comunidad de los pueblos afrodiaspóricos, quienes no eran considerados sujetos de derecho, así pues, su lucha reivindicatoria no tenía asidero para los gobiernos estatales (Castillo, 2008). Esto demuestra que para el colectivo afrodiaspórico la aplicabilidad de la etnoeducación solo ha presentado una incipiente incidencia desde mediados de la década de los 90; sin embargo, los universalismos nacionales en la actualidad predominan en mantener una mirada indigenista del asunto (Walsh, 2011), que también se ha visto reflejado en la expedición de normas.

El marco normativo para grupos étnicos está compuesto principalmente por las siguientes normas: Ley 115 de 1994; Ley 397 de 1997; Ley 725 de 2001; Decreto 1860 de 1994; Decreto 0230 de 2002, Decreto 2249 de 1995, Decreto 804 de 1995; Resolución 2343 de 1996. Decreto 1122 de 1998; Directiva Ministerial 08 del 25 de abril de 2003; Directiva Ministerial 11 del 19 de mayo de 2004. Los anteriores elementos jurídicos han sido expedidos sin ninguna consulta o concertación previa con las comunidades, responden al cumulo de imposiciones estatales tratadas en este escrito.

En todo caso, el proyecto nacional estatal de educación para “grupos étnicos” ha sido agenciado por instituciones tanto estatales como particulares, que en plena conciencia de su posición de poder establecen relaciones de dominación como las del opresor- oprimidos, o en el mejor de los casos benefactor-beneficiario, que cada vez más se aparta en su praxis de los postulados retóricos emanados por los marcos jurídicos constitucionales, que se enmarcan en los postulados problemáticos del etnodesarrollo, los cuales se encuentran insertos a las lógicas del modernismo-capitalista emanado por los centros tradicionales del poder (Bonfil-Batalla, 1982).

En concordancia con los planteamientos de Arocha (2004), Maya (2009) y otros, los esfuerzos –por parte de los entes gubernamentales de implantar en el campo educativo diferentes normas, posiblemente terminen por ahondar la situación en cuanto a que permitan el reconocimiento de los “otros” grupos étnicos, se denota que en la gran mayoría las instituciones de educación preescolar, básica, media y superior del país subsisten los fenómenos del racismo y discriminación racial en sus diferentes tipologías.

La educación propia

Al proyecto educativo nacional que ha impuesto una serie de relatos discursivos de la sociedad “sistema imperialista/occidentalocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p.98), que copta y elimina características propias e intencionalidades “otras”, le surgen una serie de inconformismos desde la alteridad, la superación de los universalismos hegemónicos y dar paso a una educación pertinente y contextualizada, emanada por los grupos étnicos invisibilizados, teniendo como eje fundamental los planteamientos de las comunidades en torno a la escuela, imbricados en el acervo histórico-cultural de sus cosmovisiones, costumbres y tradiciones.

Se pretende entonces la generación de un pensamiento autóctono, en concordancia con Rojas y Castillo (2005), una re-configuración permanente de conocimientos y prácticas de ascendencia africana, que subviertan los postulados del proyecto sistemático de invisibilización y visibilización negativa al que han sido sometidos por muchos años el Afropacífico, aparece la educación propia, una respuesta de vieja data al proyecto nacional, una suerte de re-significación de los presupuestos alienantes en términos de la reexistencia¹⁰ planteada por Albán (2009), un proyecto alternativo a la modernidad capitalista, que además de resistir propone (Ambrosi, 2017), ello como posibilidad de re-pensar la educación en el Pacífico, lo cual implica reconstruir elementos históricos, es decir, darle sentido a sus vivencias, teniendo como eje fundamental la pervivencia de las tradiciones culturales que les permitan superar un compendio de situaciones homogeneizantes y excluyentes.

Los planteamientos en el punto anterior que referencian los discursos reivindicatorios de las poblaciones afrodiáspóricas y grupos originarios en Colombia a partir de la década de los 60, cuando las luchas y movilizaciones adquieren gran relevancia debido a las connotaciones que se gestaban en dicho momento en torno a las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales, conjugan aportes de intelectuales, sabedores y sabedoras, que buscan tensionar los postulados de las republicanas estatales fundamentadas en las posturas dialectales de las sociedades coloniales.

Toda esta “insurgencia epistémica” (García-Rincón, 2006), que derivó en el reconocimiento de la pluriétnicidad y la multiculturalidad nacional, ha sido el fundamento de los procesos educativos de las colectividades afropacíficas, donde juegan un papel importante las tanto cotidianidades como las particularidades de los contextos.

En el marco de la praxis, aparecen un sin número de experiencias situadas (cuya perspectiva de sentido está centrado en lo colectivo), entre las que se puede mencionar: el proyecto etnoeducativo de la comunidad escuela (Orobio, 2021), el proyecto etnoeducativo afronariñense (García-Rincón, 2020b), el modelo “casa adentro” (García-Rincón, 2011); sumado a otras en el norte del Cauca, Valle, Choco y Nariño (García-Rincón, 2019), entre ellas la denominada “Consulta a la memoria colectiva”, (De Avila & Simarra, 2012), en San Basilio de palenque; otros ejemplos en el plano nacional, son tratados en Castillo y Caicedo (2015), y Hernández-Cassiani (2020). Estas trayectorias recorridas por los colectivos afrodiaspóricos (con miras a resituar imaginarios hegemónicos nacionales), buscan principalmente respuestas que favorezcan la pertinencia del contexto y la diversidad étnica, así pues, emergen epistemes propias que construyen un concepto “otro” de educación, donde los gestores principales son los grupos étnicos y poblacionales.

Las anteriores concepciones de educación presentes en las comunidades afropacíficas subyacen al pensamiento afroepistemológico, en tanto, las expresiones de colectividad se circunscriben a la relacionalidad ontológica del Ubuntu, contextualizado a la territorialidad en una suerte de “Ubuntu criollo” (Lao-Montes 2013; 2020), perspectivas de los buenos vivires en clave afrodiaspórica.

Así también, estas experiencias situadas son una noción biopedagogía (Devia, 2018), que tiene como principio rector la pervivencia con un conocimiento “vivo”, entre las que se pueden mencionar: el trabajo cooperativo, la reciprocidad y la solidaridad, presentes en formas propias de representación de la cotidianidad en estas comunidades, como lo son, entre otros, el compadrazgo, el cambeo, la tonga, la minga, la mano cambiada o el entresaque¹¹ (Botero, 2015).

También se presenta una importante relación de subsistencia con el medio ambiente en torno a la colectivización del territorio como expresión de territorialidad, esto también es una importante noción pedagógica que derivado de la praxis a veces “involuntaria”, fundamenta procesos histórico-emancipatorios como el cimarronismo, la tradición libertaria, la ocupación del territorio, las costumbres y tradiciones, usos de la naturaleza y, en general la configuración de las diferentes expresiones de vida (Oslender, 2008; Restrepo, 1996).

Hacer referencia a lo propio en el campo escolar Afropacífico va más allá de la mera recuperación de las tradiciones ancestrales o la cosmovisión afroepistemológica; es un complejo sistema de acciones cotidianas, donde se relaciona eventos y sucesos que superan exclusivamente lo local.

En tanto, el conocimiento cultural de dicho campo debe permitir un intercambio y enriquecimiento intercultural en términos de lo planteado por Freire, (2005), es decir,

una orientación crítica en los sujetos en los procesos de aprendizaje que posibilite una efectiva transformación del proceso educativo en armonía con la naturaleza.

Reflexiones finales

Los contextos educativos de los territorios de la diáspora africana asentada en el Pacífico colombiano han sido intervenidos por una serie de discursos, que procuran el agenciamiento escolar mediante la imposición de modelos educativos coloniales occidentalizados que corresponden a los estándares andinocéntricos. Este carácter homogenizante del campo educativo¹², ha negado la esencia y aportaciones históricas y culturales a la nación colombiana de los grupos afrodiaspóricos.

Si bien la concepción del proyecto nacional; aplicado en la política pública educativa ha creado algunos escenarios para inter-multiculturalidad, posiblemente sigan estando instalado en la formulación de presupuestos “carimbáticos” que dan como resultado la alienación y usurpación de identidad de los sujetos Afropacíficos. Esto se sustenta en que la praxis escolar crea unos abismos epistémicos al romper con los principios de autonomía e independencia (insurgencia epistémica) propuestos por la perspectiva educativa afrodiaspórica, lo que conlleva a la obstaculización de los saberes, costumbres y tradiciones, bajo esta misma acción, se impone el saber científico occidental en una escala piramidal como el conocimiento “ideal” o el de más alto “estatus”.

En este sentido, se ha expedido una normatividad jurídica robusta, que impacta el campo escolar con la finalidad “favorecer” la diversidad étnica, la inclusión y la igualdad, la reivindicación histórica, social y económica de las comunidades. Sin embargo, dicha apuesta gubernamental, termina por replicar viejos presupuestos de una política homogenizante emanada por las estructuras andino-céntricas que colapsan en la concepción de una “identidad nacional”. Lo cual también es agenciado por los procesos de estandarización; es decir, se reconoce retóricamente a las comunidades étnicas, pero, a la vez, se impone límites infranqueables al libre accionar de estos.

Así mismo, la educación de la región afropacífica se ve impregnada del colonialismo tradicional gestado en la era republicana. Esto se ve en el agenciamiento a través de los diferentes planes de “desarrollo”, y en general, el grueso de las políticas de los diferentes gobiernos de turno instala una serie de mecanismos que colapsan en la exclusión y estereotipan formas y trayectorias “otras” de educación (Restrepo Rojas, 2012). En tanto, constituyen una serie de contradicciones que afectan de manera negativa las condiciones de bienestar socio-económico de las comunidades, posiblemente su fin pedagógico no pretende la armonización de la diversidad étnica en la escuela.

El eje de tensiones propuesto en esta reflexión pretende mostrar dos visiones contradictorias la del saber propio y tradicional y la del saber occidental en el campo escolar (Cruz & Sierra, 2012). El proyecto nacional de educación con enfoque étnico, privilegia el rigor científico, la tradición escrita y el saber occidental, invisibilizando conocimientos y prácticas comunitarias; en tanto, la propuesta de los grupos Afropacíficos está centrada en una educación pertinente y contextualizada, inmersa en elementos culturales de reivindicación como la tradición oral, el territorio y la territorialidad, donde la cotidianidad y la naturaleza son eje fundamental de un proceso comunitario de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la generación de resistencias en el Afropacífico (insumisión epistémica) está determinado por individuos, movimientos étnicos, populares, y comunitarios, cuyas narrativas discursivas están comprometidas con la búsqueda de cierto “giro” en el campo educativo, que procure el reconocimiento tanto de la diferencia como de la diversidad; incluso, sus apuestas políticas dan cuenta de algunos lineamientos para la implementación de formas de educación propias, pertinentes y contextualizadas en procura de la recuperación de elementos étnico-culturales.

Las concepciones de los saberes propios ayudan a enfrentar el patrón de la colonialidad empleando los presupuestos de la afroepistemología, lo que es también, una articulación de las diferentes nociones de pensamiento colectivo afrodiaspórico situado, en procura de un proyecto político emancipatorio tanto de pensamiento como de acción de construir proyectos de vida solidarios, una noción del “buen vivir” en clave afro “Ubuntu criollo”. Que subvierta el orden ontológico, axiológico y relacional de la interacción humana en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rojas, 2008), contextualizados en la pertinencia de la región pacífica.

Así las cosas, este escrito plantea alguno de los retos que debe asumir la educación colombiana en el contexto de la inter-multiculturalidad, en torno a la incorporación en el aula de la pertinencia del contexto, la participación comunitaria y la construcción de sus proyectos solidarios de modo participativo; es decir, el consenso entre los sujetos directamente involucrados en proceso de enseñanza-aprendizaje y la racionalidad con los diferentes intereses locales, la reafirmación de las identidades étnicas, que permitan una subjetivación que recupera tradiciones ancestrales y sentidos de pertenencia. Dicho de otra manera, se debe afirmar “lo propio” y desde aquí, proyectar lo otro (exigencias gubernamentales o el conocimiento científico tradicional).

Las implicaciones pedagógicas analizadas en el texto referencian la proposición de una serie de estrategias escolares concernientes al proceso de enseñanza-aprendizaje in situ, cuya presunción de sentido esté determinado por los intereses las comunidades afropacíficas.

Si bien existen unos esfuerzos estatales por consolidar una política pública etnoeducativa, al parecer estos se quedan en el reconocimiento retórico de la multiculturalidad y la pluriétnicidad nacional en la carta magna colombiana (Constitución Política de Colombia, 1991); (Restrepo & Rojas, 2012). La praxis educativa está impregnada de situaciones impositivas determinada por la política andinocéntrica del Ministerio de Educación Nacional (MEN), así, la diversidad étnica y cultural de la nación no trascienden el plano normativo, pues, en la práctica escolar, los centros de educación deben ceñirse a los lineamientos y estándares de “calidad” impuestos por los diferentes gobiernos de turno.

Lo anterior, establece la estandarización como un elemento agenciador del “amarre” educativo, ya que, normaliza una serie de “características comunes” que unifican la enseñanza al interior de la escuela; así también, los entes estatales pueden “medir” los aprendizajes y exigir entre otras la rendición de cuentas.

Los planteamientos de los pueblos nativos y afrodiaspóricos develan la necesidad de una verdadera educación intercultural concebida desde el diálogo igualitario de saberes (Freire, 2008), a partir de los aportes de la otredad desde el contexto y la praxis. Esto también crea otra dimensión de la complementariedad cultural nacional, a la vez, tensiona la visión multiculturalista y parcializada del proyecto moderno-capitalista republicano (dado hasta el momento); pretende la implantación de un sin número de elementos hegemónicos y civilizatorios técnico-científicos, que apelan a la unicidad de acción y pensamiento, creándose una serie de discursos que devienen en catalogar la educación étnica como aquella que se ofrece a los pueblos culturalmente “diferenciados” (Ministerio de Educación Nacional, Ley 115, 1994). Los pueblos afropacíficos por su parte, apelan a la incorporación pedagógica de la perspectiva afro epistémica comunitaria que se visualiza en la pervivencia con los elementos bióticos y abióticos que los rodean.

A manera de cierre

El sinnúmero de situaciones adversas que configuran la actualidad del campo educativo de los pueblos afropacíficos, nos conduce a plantear varias implicaciones pedagógicas, en su gran mayoría, enmarcadas en las tensiones que subyacen de la visión teórica occidentalizada y las concepciones epistémicas propias que “transversalizan” tanto el currículo como la didáctica en el aula.

El eje de tensiones analizado en este escrito, muestra el carácter político que ostenta la educación a través de procesos emancipatorios de concienciación crítica, capaz de generar impactos tanto en sujetos como en colectividades. Esto marca un

distanciamiento de los fines rectores de la pedagogía tradicional eurocéntrica, que se inscriben en darle sentido al quehacer educativo mediante una serie de procesos, enunciados, métodos y estándares, pretendiendo una serie de intervenciones en el modelamiento de la persona humana; estas concepciones teóricas descritas, desconocen los principios de pertinencia, congruencia, y comprensibilidad, presentes en las concepciones de grupos afrodiásporicos.

Lo anterior es posible, ya que la cultura transversaliza el campo educativo –no viceversa como se concibe en la actualidad-. Así, la transmisión, conservación, reproducción y construcción de la enseñanza-aprendizaje es permeada por las costumbres y tradiciones de los diferentes grupos humanos.

Los procesos de formación y socialización en las comunidades afropacíficas son endógenos, per se, ostentan características culturales que trastocan elementos socioeconómicos, políticos y variantes dialectales propias que complejizan el currículo, la pedagogía y la didáctica. Esto propone una serie de retos a las actividades escolares en torno a la interiorización del acervo histórico/cultural/identitario de las costumbres y tradiciones.

La apuesta por una educación pertinente debe comprender una visión intercultural del asunto, confluyen en este escenario el planteamiento dicotómico “lo propio y lo ajeno”; en la visión de los pueblos afroecuatorianos estaríamos hablando de la concepción “casa adentro, casa a fuera” (Walsh y García-Salazar, 2002), donde los aspectos más importantes de la comunidad son tenidos en cuenta en el proceso de relacionarse con los demás integrantes de la sociedad.

El accionar de la interculturalidad debe posibilitar el reconocimiento del “otro” a partir de la valoración de las formas (autónomas) en las que estas culturas se acercan al conocimiento, sus percepciones, la concepción de mundo y la pervivencia con el medio que los rodea. En este sentido, se debe establecer un diálogo igualitario de saberes, donde las diferentes epistemes se armonicen e interactúen, logrando así, una sana convivencia que se nutra del pensamiento mutuo.

La acción pedagógica debe procurar una conversación permanente, además de una argumentación rigurosa con la comunidad, de tal manera que primen los conocimientos y saberes más pertinentes al contexto en que se desenvuelven y no simplemente la forma de acercarse al conocimiento de la sociedad dominante. Esta acción pedagógica debe facilitar que los presupuestos educativos descritos anteriormente pertenecientes a otros grupos humanos se articulen armónicamente con la cultura del estudiante.

Los principales ejes de dicha propuesta curricular pertinente deben aportar una mirada crítica-propositiva a los planteamientos, problemas y situaciones del contexto y no solo quedarse en una mera interpretación o reproducción teórica de conocimientos,

de esta forma se convierte en un instrumento mediador entre las yuxtaposiciones de: el pensamiento afrodiaspórico y el eurocentrismo, las espiritualidades africanas y las religiones occidentalocéntricas, el conocimiento empírico y el saber científico; la teoría y la práctica.

Los anteriores postulados, resumen la apuesta pedagógica de los grupos afropacíficos por la educación propia, que conlleva una serie de procesos emanados en el acervo histórico-cultural de la comunidad, los cuales construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Referencias

- Albán, A. (2009). *Pedagogía de la re-existencia*. Artistas indígenas y afrocolombianos. Popayán: Universidad del Cauca.
- Ambrosi, M. (2018). El Zapatismo como ‘resistencia crítica’ al neoliberalismo. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (4), 28-42.
- Arocha, J. (2004). *Ley 70 de 1993: Utopía para los Afrodescendientes Excluidos*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional De Colombia, CES, CEA.
- Arocha, J y Moreno, L. (2007). Andinocentrismo, Salvajismo y Afroreparaciones. Mosquera Rosero-Llabé, C y Barcelós, C. (eds.) *Afroreparaciones. Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. CES, Universidad Nacional de Colombia. 523-550.
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista iberoamericana de educación*, 13, 34-45.
- Bautista, J. (1995). Tres momentos en el uso de las categorías de “civilización” y “barbarie” en: Roig, A. (comp.). *Proceso civilizatorio y ejercicio utópico en nuestra América*, San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Bonfil Batalla, G. (1982). *El etnodesarrollo: sus premisas políticas, jurídicas y de organización*. En: Rojas Aravena, F. (comp.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, San José, FLACSO.

-
- Botero, P. (2015). Descolonización del tiempo-político del desarrollo desde algunos mandatos generacionales por la vida. En Cubides, H; Borelli, S; Unda, R y Vázquez, M (eds) *Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires. CLACSO.
- Calvo, G y García W, (2013). Historia de la educación. *Revista interuniversitaria*, 32, 343-360.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, (20) 52, 15-26.
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.
- Castillo, E y Caicedo, J. (2015). “Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica”. *NuestraAmérica*, 3(6), 115-30.
- Congreso de la República Ley 725 de 2001; Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 7. de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz, E. (2009). La constitución política de 1991 y la apertura económica. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 18(1), 269-280. <https://doi.org/10.18359/rfce.2292>
- Cruz, P y Sierra, F. (2012). *El Estado del Arte de las Investigaciones en Etnoeducación Publicadas en Seis Universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- De Ávila, D y Simarra, R. (2012). Ma-kuagro: elemento de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la escuela San Basilio Palenque. *Ciencia e interculturalidad*, 11(2), 88-99.
-

-
- Devia, J. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*. 9(21) 179 – 196.
- Dussel, E. (1992). 1492: *el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid, Nueva Utopía.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia*. Medellín. UNAULA.
- Freire, P. (1999). *Política y Educación*. Cuarta edición en español. Siglo XXI, Editores S.A. México D.F.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2012) *Afroepistemología y Afrometódica conocimiento desde adentro*. En Walker, S (ed.). *Los afrosudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias*. Popayán: Universidad del Cauca.
- García, J. (2018). *Afroepistemología y pedagogía cimarrona*. En Campoalegre, R (Ed.), *Afrodescendencias: voces en resistencia*. Buenos Aires: CLACSO.
- García-Rincón, J. (2009). *Sube la Marea. Educación propia y autonomía en los territorios negro del Pacífico*. Pasto: Edinar.
- García-Rincón, J. (2020a). Educación y resistencia: la creación de un campo epistémico por la intelectualidad afrocolombiana. *Revista CS*, (30), 17-45.
- García-Rincón, J. (2020b). De Estero en Estero: Construcciones Educativas de las Comunidades Negras del Pacífico Sur Colombiano en Medio del Conflicto Armado *Interritorios*. 6(12) 245-271.
- García-Rincón, J. (2020b). *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*. Poemia.
- García-Rincón, J. (2011). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y Saberes*, (34), 117 – 121.
-

-
- Gutiérrez, P y Penagos, M. (2007). *Caminando la educación propia: Elementos de reflexión para liberar la herencia de nuestros ancestros*. Ciudad Cali: Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. *Formas- otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. 97 - 108.
- Hernández-Cassiani, R. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones*, (7), 1-24.
- Lao-Montes, A. (2013). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*, (12), 53-84.
- Lao-Montes, A. (2020). *Contrapunteos Diaspóricos: cartografías políticas de nuestra Afroamérica*. Bogotá: Universidad Externado.
- Machado, M., Rojas, M., Botero, P. & Escobar, A. (2018). *Hacia el Buen Vivir. Desde lo cotidiano –extraordinario de la vida comunitaria: Ubuntu, una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandinas y afropacíficas*. Buenos Aires. CLACSO.
- Martínez, S. (2006). *Proyecto Pedagógico de la Comunidad en la Etnoeducación Afrocolombiana, Destrozando Cadenas Mentales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maya, A. (2009). *Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia*. Historia Crítica, 218-245. Universidad de Los Andes. Bogotá.
- Melenge-Escudero, J. y Chévez-Reinoza, C. (2018). Prácticas de re-existencia desde la pedagogía comunitaria. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 146-157.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994) Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
-

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 804, (1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, Organización Panamericana de la Salud.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2249 de 1995, diciembre 22 de 1995. Por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2343 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1122 de 1998; Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

Ministerio de Educación Nacional. Directiva Ministerial 08 del 25 de abril de 2003; Proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena.

Ministerio de Educación Nacional. Directiva Ministerial 11 del 19 de mayo de 2004. Prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.

Nkrumah, K. (1966). *El neo-colonialismo la última etapa del imperialismo*. México, siglo XXI editores.

-
- Oslender, U. (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano: hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Oslender, U. (2001). La lógica del río: estructuras espaciales del proceso organizativo de los movimientos sociales de comunidades negras en el Pacífico colombiano. Pardo, M. (ed) *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Instituto colombiano de Antropología e Historia, Colciencias, pp.123-148.
- Restrepo, E. (1996). Inventiones antropológicas del negro. *Revista Colombiana de Antropología*, (33), 237-270.
- Restrepo, E y Rojas A. (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán, Colombia, Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.
- Restrepo, E y Rojas A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 157-173.
- Rojas, A y Castillo E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos Aportes para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. En Santos, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Walsh, C. (2011). Interculturalidad y educación. Ponencia presentada en el Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes" CEDET, Lima, Perú, 7 de septiembre 2000. Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado1. *Tabula Rasa* (9), 131-152.
-

Walsh, C y García-Salazar, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso, Mato, D. *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Buenos Aires: Clacso.

Zapata, M. (1997). *La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá, Altamir ediciones.

Zapata, M. (2010). *Changó, el Gran Putas*. Ministerio de cultura de Colombia: Bogotá.

Notas

¹ Reflexión que surge de la tesis doctoral: Des-carimba e identidad: elemento emancipador de la diáspora afro-pacífica, reflexiones desde una educación “otra”, la cual a su vez se encuentra vinculada al macro proyecto de investigación: Alternativas al desarrollo y pedagogías del cuidado y el buen vivir en el Pacífico colombiano.

² La configuración de identidades de los grupos humanos pertenecientes a la diáspora africana ubicados en el contexto geográfico de la región pacífica colombiana crea lo que el autor ha denominado como Afropacífico. Dicho termino se da gracias a la pervivencia que tiene el espacio territorial con la configuración histórico-cultural, del cual penden las costumbres y tradiciones, lo cual es también, una importante noción de territorialidad, ya que se enmarca en la concepción ontología de dichas comunidades y grupos poblacionales que habitan las planicies aluviales de las tierras bajas del Pacífico, ubicada al extremo de la cordillera occidental, determinada por ríos, riachuelos, caños, quebradas y las zonas adyacentes al mar, altamente incidentes en los ritmos de vida de las personas debido a su navegabilidad y extensión (posiblemente los espacios acuáticos sean uno de los mayores referentes en el proceso de construcción colectivo-identitario en la noción Afropacífico); esta subregión del pacifico a orillas del océano pacifico, denominado litoral pacifico se constituye como una de las regiones de mayor biodiversidad del planeta. Otro factor importante en esta unidad de sentido, es la diversidad de climas, la gran cantidad humedad ambiental, el trópico húmedo y la alta pluviosidad, al igual que los numerosos recursos naturales bióticos y abióticos (Oslender, 2001). La ascendencia de dichas poblaciones es la diáspora africana que por razones derivadas del colonialismo fue secuestrada y esclavizado con fines de explotación., como resultado de estas acciones se ubicaron en el extremo más occidental del país, en las zonas adyacentes al Océano Pacífico.

³ El concepto de proyecto o plan civilizatorio es entendido como el imaginario hegemónico occidentalocéntrico que en el marco de la modernidad subyace a la refundación de los aspectos, socioeconómicos, culturales y políticos que se rigen en la relación entre: el “hombre” - la naturaleza, lo humano - lo divino y, lo singular - lo colectivo. Para ello, la modernidad combina diferentes modos, medios y técnicas claves en la refundación de “estadios sociales” (Bautista, 1995). En tanto, Dussel, (1994), refiere la modernidad como un elemento problemático en la configuración histórica de las sociedades.

⁴ En el presente escrito, se entiende la visión andinocéntrica elitista nacional o el andinocentrismo en concordancia con los planteamientos de Arocha y Moreno, (2007), como la visión moderno-capitalista de un grupo cultural hegemónico ubicado geográficamente en la cordillera de los andes, de la cual devienen una serie de elementos asociados al autoritarismo egocéntrico, y los diferentes imaginarios de dominación ontológica que incluyen aspectos socioculturales, políticos, económicos y raciales.

⁵ El término “carimba”, hace referencia a la práctica nefasta y humillante de marcar a seres humanos con un instrumento metálico expuesto al calor denominado carimbo, generalizando en su aplicabilidad a los grupos afrodiaspóricos. este concepto es utilizado por autores como Manuel Zapata Olivella (1997; 2010),

donde representa un elemento metafórico de cosificación de la identidad afro en varios de sus escritos. La visión del autor en relación a dicho termino metafórico, es el deseo de superación de un entramado problemático, entretejido por aspectos sociales del devenir afro, en una suerte de huella carimbática, inserta en la psique de gran parte de estos sujetos, a la vez, estos han naturalizado la dominación, incluso, se desprende una serie de elementos que socaban en mantener vigentes la dependencia y el sometimiento al opresor. La acepción histórica se remonta a los tiempos de la “colonia”, cuando los opresores -principalmente de origen europeo- imponían marcas en el hombro, la frente, el pómulo, la espalda, o en cualquier lugar del cuerpo que fuese “necesario” desde el momento en el que fueron secuestrados del continente africano con fines de explotación tantas veces como se efectuará su “venta” o “cambio de dueño”.

⁶ Para Walsh, (2008), la interculturalidad es un objeto inacabado, complejizado en términos problemáticos en las regiones del Abya Yala (llamada América por los invasores europeos, desconociendo –intencionalmente- los nombres con los que los pueblos nativos nombraban sus tierras). Textualmente la autora expresa: [...] es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (p. 140).

⁷ El tema de la política colombiana en torno a la educación para los grupos étnicos afrodiasporicos es bastante amplio y complejo. Por tanto, la puesta en práctica de la etnoeducación tiene un sin número de factores, entre los que se incluyen a la comunidad educativa; sin embargo, la presente reflexión está centrada en explorar la incidencia y los efectos imposiciones hegemónicas estatales en los contextos escolares de dichas poblaciones. El estudio de los elementos mencionados implicaría ampliar el marco discursivo de este artículo, lo cual, no es el objetivo del autor.

⁸ Para efectos de este escrito, se entenderá la relacionalidad ontología desde los presupuestos de Escobar, (2014), quien configura la relación cultura-ontología como constitutivas de las cosmovisiones y cosmogonías de las diferentes comunidades, cuya veracidad no está en discusión, por el contrario, ayudan a la comprensión de fenómenos cotidianos de los diferentes grupos humanos.

⁹ La afroepistemología, en términos de lo propuesto por el autor venezolano Jesús “Chucho” García, (2018; 2012), es el conocimiento y percepción que dichos grupos humanos enmarcan en torno a sus cosmovisiones, cosmogonías, así como las nociones de espiritualidad y colectividad del cual penden también sus formas de compartir, relacionarse, sentir y existir, la concepción afroepistemología cobra sentido en el dialogo Sur- Sur, propuesto en Santos, (2009), como una propuesta epistémica y política -liberadora de pensamiento- que recrea la concepción de otros mundos posibles desde la praxis. Así las cosas, la perspectiva epistémica afropacífica ostenta una pretensión descolonizadora imbricada en los saberes propios, costumbres y tradiciones.

¹⁰ En este sentido, se piensa en una pedagogía que aliente a reflexionar en torno a la manera como los sujetos se reconocen en sus historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a las lógicas de la racionalidad del capitalismo contemporáneo. Una pedagogía que vea en las prácticas de la re-existencia formas en que las comunidades crean y se reinventan en su cotidianidad ante esa realidad establecida y dominante. En palabras de Albán Achinte (2009) citado en Melenge y Chévez (2018): “La reexistencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida, reinventarla para permanecer transformándose” (p.45).

¹¹ Todo este cumulo de expresiones comunitarias, son construcciones colectivas de las intersubjetividades afropacíficas, se constituyen por las aportaciones de sentimiento, análisis y reflexiones situadas donde convergen cosmogonías y cosmovisiones. Todas estas apuestas pedagógicas son claves en el fortalecimiento de los vínculos sociales, la cultura y las identidades, (Machado, Rojas, Botero, & Escobar, 2018).

¹² Este fenómeno se da también a nivel internacional en toda la región de Abya Yala, donde la construcción republicana concibió sociedades multiformes y diversas. Estas condiciones desfavorables para los grupos “minoritarios”, han generado tendencias y movimientos internacionales, regionales y locales emancipatorios, que exigen trato y oportunidades igualitarias.