Por la educación se asciende a la libertad, la Ignorancia te desciende a la servidumbre.

Diego Luís Córdoba Pino.

LA ETNOEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

FLORENTINO PIZARRO PALACIOS
YESSENIA PEREA MERCADO

LA ETNOEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

YESSENIA PEREA MERCADO

FLORENTINO PIZARRO PALACIOS

JUAN CARLOS PALACIO BERNAL

ASESOR

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES

2019

LA ETNOEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

YESSENIA PEREA MERCADO

FLORENTINO PIZARRO PALACIOS

JUAN CARLOS PALACIO BERNAL

ASESOR

INFORME DE TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE

MAGISTER EN PEDAGOGIA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES FACULTAD DE EDUCACIÓN - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

MANIZALES, CALDAS.

2019

NOTA DE ACEPTACION

Aprobado por el comité de grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

Firma del Jurado.

Firma del asesor.

Firma del asesor.

Manizales, Caldas, octubre de 2019.

AGRADECIMIENTOS

Yessenia Perea Mercado y Florentino Palacios.

Al culminar esta etapa tan trascendental de nuestros proyectos de vida, frente al horizonte de lo que se muestra como el principio de una vida de valiosos aprendizajes personales, pero también de intensas luchas por aportar, desde mi profesión, a la construcción de un mejor país, donde la educación, una educación mediada por altos valores axiológicos que promuevan la movilización de una sociedad, que no pocas veces se muestra en relego contrastada con el concierto global, queremos agradecer, antes que nada, a DIOS como germen y arquitecto de todo lo existente, por permitirnos alcanzar este nuevo logro profesional que nos engrandece como persona, y refina nuestros perfiles profesionales. En segundo lugar queremos agradecer a nuestras madres, Doña JOSEFINA MERCADO PRADO, y a Doña CRUZ MARÍA PALACIOS, quienes, además de darnos la vida, siempre han estado allí en cada momento sin importar la naturaleza emocional; en las tristezas y las alegrías, en los momentos de dificultad y bonazas, del mismo modo como han sido nuestros pilares moral, y el oráculo al que acudimos en busca de grandeza espiritual cuando nuestros propios principios son insuficientes para enfrentar este complejo mundo. A nuestro profesor y mentor, el Magister JUAN CARLOS PALACIO BERNAL, doctorando en educación, por poner a mi disposición todo su acervo intelectual, su grandeza humana, y su paciencia como maestro. A nuestra universidad, LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES, en su conjunto, le agradecemos por servir de matriz y nodriza, para que todos los maestros que provenimos de geografías cuyas condiciones particulares exacerban las ya complejas condiciones educativas de nuestro sistema, podamos expresar las preocupaciones que aquejan nuestros contextos, mientras nos guía hacia la reflexión, la investigación académica de rigor, y a la criticidad propositiva. Finalmente, queremos agradecer a todos los autores, egresados también de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UCM, cuyos constructos académicos sirvieron como parcela investigativa para que este trabajo pudiera materializarse.

DEDICATORIAS.

Este trabajo, sus alcances, y toda la satisfacción que a este punto nos ofrece, queremos dedicárselo a TODA LA COMUNIDAD AFRODESCENDIENTE DE COLOMBIA Y A SUS TERRITORIOS, y si fuera posible, extenderla a todas las comunidades y territorios étnicos del país, y del hemisferio. Nuestras comunidades, en toda su aflicción, fueron quienes sirvieron como parcela investigativa para que esta investigación, que es el rastreo histórico de otros constructos, se pudiera materializar.

TABLA DE CONTENIDOS.

LA ETNOEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADOS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES. 1

INTRODUCCIÓN....11

1 CAPÍTULO I. LA ETNOEDUCACIÓN Y SU SIGNIFICADO EN LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS 17

1.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Proyecto Educativo sociocultural 17

1.2 La Etnoeducación en el Proyecto de Dignificación de los Afrodescendientes 28

1.3 Políticas educativas y etnoeducación en Colombia....35

1.4 La Formación Integral en el Ideario de la Etnoeducación....41

2 CAPÍTULO II. LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES Y LA FORMACIÓN EN ETNOEDUCADORES 49

2.1 La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales....49

2.2 Creación de la Facultad de Educación en lo relacionado a la Formación de Etnoeducadores. 49

2.3 El Compromiso Social de las Facultades de Educación: Principios y Anécdotas Pedagógicas....53

2.4 El Devenir de las Facultades de Educación: de las Escuelas Normales a la Facultad de Educación. 59

2.5 Etnoeducación y Formación docente. La Etnoeducación en la Constitución de 1991. 64

2.6 Anexo N° 1. Trayecto Histórico: La Universidad Católica de Manizales y la Formación En Etnoeducadores.71

3 CAPÍTULO III. EL PRINCIPIO DE LA COMPLEJIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE LA ETNOEDUCACIÓN. 73

3.1 La Maestría en Educación en la Formación de Etnoeducadores....73

3.2 La Arquitectura Conceptual de la Etnoeducación: Antecedentes de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM) en Materia de Investigación Etnoeducativa. 75

3.3 La Relación Educación, Sociedad y Cultura. Una interacción compleja. 92

3.4 Anexo N° 2. El Trayecto Hologramático Concebido desde el Territorio 96

4 CAPÍTULO IV. LA METÁFORA COMO MEDIO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LOS PUEBLOS AFROCOLOMBIANOS. 98

4.1 Ríos, Canoas, Canaletes, Palafitos, Choibá y Genené....98

5 CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLOGICO....102

5.1 La Etnoeducación en la Formación de Maestrantes de la Universidad Católica de Manizales. Una mirada a sus nociones de Pedagogía, escuela e Interculturalidad 102

5.1.1 Fase Heurística. 104

5.1.2 Fase Doxográfica....104

5.1.3 Fase de la Síntesis Histórica. 105

5.1.4 Fase Etiológíca. 106

6 CAPÍTULO VI. ARQUITECTURA EPISTEMOLÓGICA DE LA METÁFORA COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES EN EL CONSTRUCTO INVESTIGATIVO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES....109

6.1 TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD 110

6.1.1 Nociones de territorio y territorialidad. 110

6.1.2 Noción de Cultura: 112

6.1.3 Noción de Conocimiento Ancestral....114

6.1.4 Noción de Etnoeducación:....118

6.2 SUBCATEGORÍAS....120

6.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI). 120

6.2.2 Noción de Pedagogía Etnoeducativa:....122

6.2.3 Nociones de Currículo y Plan de Estudio 125

6.2.4 Currículo 126

7 CAPÍTULO VII. MEMORIA HISTÓRICA AFRODESCENDIENTE 130

7.1 EL PENSADOR NEGRO Y SU LUCHA EN CONTRA DEL ANIQUILAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL, HISTÓRICA, POLÍTICA Y CULTURAL DEL AFROCOLOMBIANO 130

7.1.1 Síntesis histórica. 130

7.1.2 La Llegada del Pueblo Negro a Colombia ya a América. 131

7.1.3 La Etnoeducación: una Oportunidad para Rescatar la Africanidad a partir del Constructo Intelectual. 134

CAPÍTULO VIII 141

8 CAPÍTULO VIII. 142

AFROEDUCACIÓN: LA PREOCUPACIÓN REVELADA EN LA CRECIENTE PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE EDUCADORES AFROS, Y EL PAPEL QUE EN ELLO HA REPRESENTADO LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES (UCM). 142

8.1 La Preocupación. 142

8.2 La Producción de Conocimiento afroeducativo en la UCM: una respuesta reflexiva a la demanda del pueblo negro por un modelo educativo identitario. 146

8.3 La Metáfora Como herramienta para rescatar el universo afro en la producción Intelectual de los Maestrantes de la Facultad de Educación de la UCM. 147

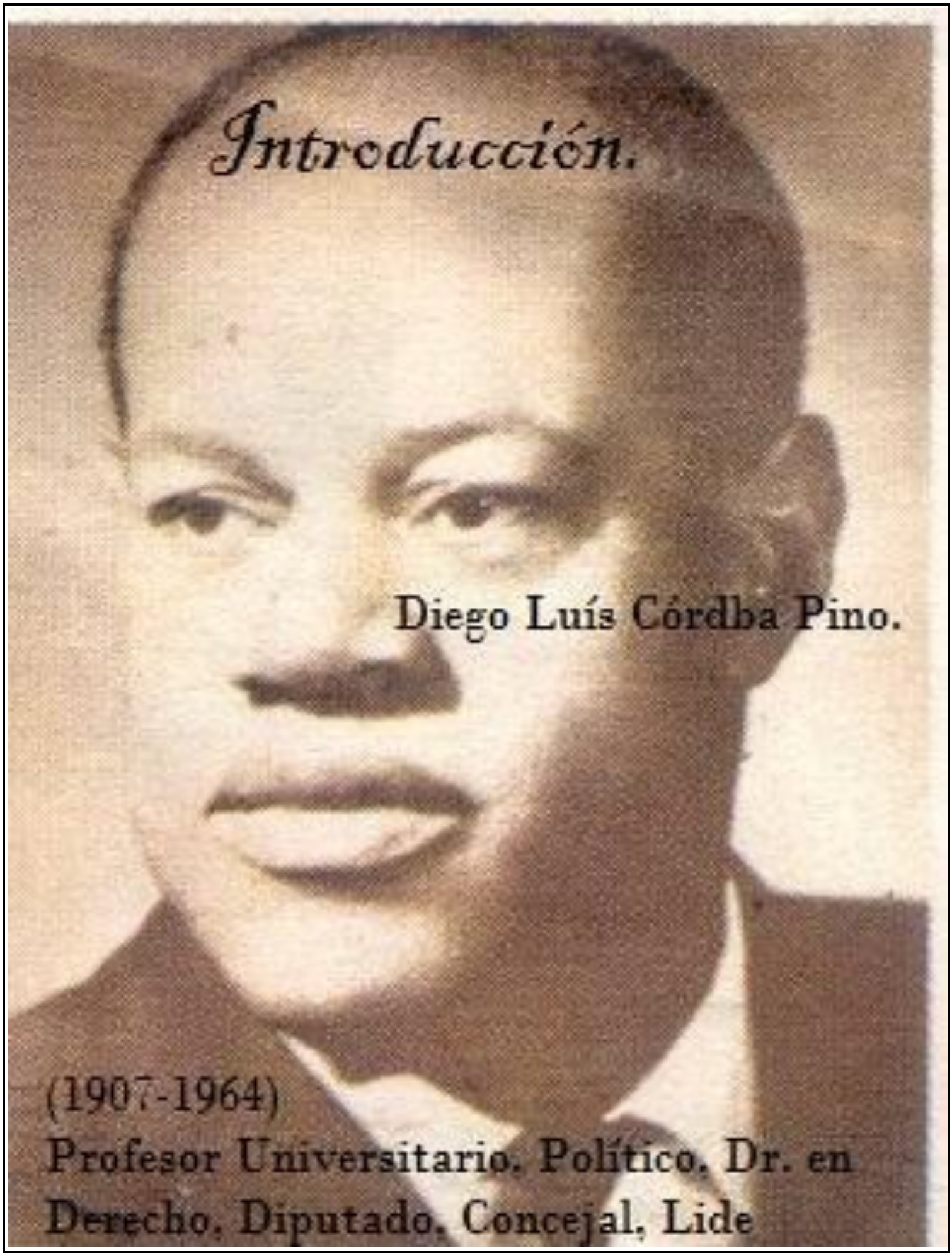
8.4 Anexo N°4. Poema "El Catrelático" y Retrato de su Autor, el gran Poeta Costumbrista Miguel A. Caicedo. 149

8.5 Anexo N° 5. Triangulación del Universo Poblacional. 166

9 CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN 188

10 REFERENCIAS 192

Introducción.



Diego Luís Córdba Pino.

(1907-1964)

Profesor Universitario, Político, Dr. en Derecho, Diputado, Concejal, Lide

INTRODUCCIÓN

Los investigadores, Yesenia Perea Mercado, Normalista de la Escuela Femenina Normal Superior de Quibdó, Manuel Cañizales; y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica del Chocó, Diego Luís Córdoba; y Florentino Pizarro Palacios (…), ambos discentes de la *Maestría en Pedagogía de la Universidad Pedagógica de Manizales,* hemos decidido que nuestro constructo de conocimiento *La Etnoeducación en la Formación de Posgrados de la Universidad Católica De Manizales,* lleve algunos discernimientos preliminares que den cuenta de nuestras opiniones sobre el estado de la <<*etnoeducación* >> y, en específico, de la <<*CEA, Cátedra de Estudios Afrocolombianos*>> en Colombia, y sobre lo que podría configurar la creciente reivindicación de la producción intelectual-pedagógica sobre el ateniente, por parte de académicos, pensadores e intelectuales afrocolombianos que, por desafortunadas pero ampliamente reconocidas circunstancias, han sido invisibilizadas, ignoradas y engavetada en los anaqueles del olvido en los pretenciosos cenáculos académicos colombianos.

En estos momentos en que las comunidades afrodescendientes gozamos, un poco de manera apresurada y triunfalista, de la euforia como resultado de las luchas sociales que se nos ha dado por la acción de los grupos de derechos civiles y movimientos sociales e intelectuales, motivo por el cual recibimos mayor atención estatal; del mismo modo como nuestros aportes a la construcción y desarrollo de las sociedades es mucho más visible en importancia y reconocimiento; podría resultar impertinente para pseudo-opinadores un poco más sensibles, que nuestro razonamiento con respecto del estado de la *etnoeducación* y *la CEA,* en Colombia, evidencie su estado embrionario, pese a su aparente ascenso en los círculos académicos.

No obstante, aclaramos que nuestras reflexiones no implican el desconocimiento de todo el esfuerzo intelectual histórico, ni mucho menos le resta importancia a la evidencia fática sobre el acervo literario que revela la madurez del pensamiento afrocolombiano. Por el contrario, exaltamos el esfuerzo y responsabilizamos al Estado, a quien consideramos actor e instrumento en la invisibilización de todo el constructo hologramático afrocolombiano y de todo nuestro aporte a la construcción de la noción de nación.

Pero vamos por parte. Si bien consideramos que el estado de la *etnoeducación* en Colombia no sea el ideal —postura político-intelectual que intentaremos ir aclarando paulatinamente—y que,

aunque consideramos que sí ha habido construcción intelectual afrocolombiana, aunque sepultado en el desprecio académico y gubernamental; —lastre histórico que nuestro pueblo arrastra desde la colonia—; también es cierto que en la actualidad se vienen gestando importantes esfuerzos por construir de la *etnoeducación* y la *CEA,* una disciplina pedagógica con una arquitectura epistémica propia, con sus propias delimitaciones científicas, sociales, políticas y antropológicas, que den cuenta, no solo de nuestras capacidades, sino de la preocupación que para nuestros pensadores implica el hecho de que, para el conjunto de la sociedad Colombiana, el asunto de la *etnoeducación* sea un tema terciario; un una cuestión trivializada y tribalizada que sólo le atañe a los negros. Asumimos, por tanto, que son a estas razones a las que obedece el estado incipiente, tanto del andamiaje y la arquitectura política atenientes a la *etnoeducación,* como de la implementación, inversión de recursos, tanto como de los no muy alentadores índices de aprovechamiento escolar.

Así las cosas, queda establecido el hecho de que la enseñanza de la *etnoeducación* y la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* en Colombia, al igual que el resto de nuestro aporte a la construcción del pensamiento social, y toda nuestra historia, no ha sido muy afortunada, en tanto no ha gozado de la atención estatal necesaria para que nuestros esfuerzos y reclamos se cristalicen en favor de la movilización social y dignificación cultural de nuestros pueblos.

Lo anterior plantea a su vez la necesidad de explicar, al menos de manera parcial, como se percibe desde la pedagogía crítica, el devenir *etnoeducativo* y de la *Cátedra de Afrocolombianidad.* En este sentido, y condensando el pensamiento la Población, G. F. C., & Bravo, (2013), es acertado afirmar que:

> A pesar de todos los esfuerzos, la etnoeducación (y su marco intercultural) no es un modelo bien establecido en Colombia o en Latinoamérica por múltiples razones. Primero: existe como una propuesta educativa hacia grupos étnicos más que una política pública de educación llevada a la sociedad en general conectada a un modelo pedagógico para enfocar la diversidad cultural en el ámbito educativo y social. Esto no va a cambiar hasta que no se produzcan mayores desarrollos filosóficos y teóricos que aporten más claridad y contexto a los modelos que se dirigen hacia este problema… (p.350).

De este modo advertimos que, siendo la educación un proceso humano y cultural complejo que establece su propósito y su definición considerando la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, donde sus racionalidades cobran sentido, en tanto puedan vincular de manera armónica, las peculiaridades propias del contexto, con las generalidades del universo. Por lo tanto, es lógico entonces colegir, que la educación es un constructo social que parte del conocimiento que se tiene de la cultura, del contexto y las cosmogonías de las comunidades, y que éstas, a su vez, es el entramado intelectual que, dándose de manera progresiva, surge de la interacción natural que tiene lugar en todo núcleo social, como resultante de la intersubjetividad donde el individuo es la matriz intelectual que va dando forma al concepto de educación.

De este modo, y teniendo en cuenta que la finalidad del ´proceso educativo es lograr que el individuo acceda a las herramientas cognoscitivas, axiológicas, cívicas y políticas que le permitan impulsar una transformación asertiva del mundo, de su contexto, de su cultura; es ineludible el hecho de que es imposible cambiar lo que no se conoce; luego entonces, se da por sentado que la educación tiene el deber de leer el contexto y entenderlo para transformarlo, proceso que solo puede suceder en tanto se pueda reflexionar acerca del contexto.

Reflexionar sobre un contexto y la manera como éste puede ser atravesado por la educación, demostrará, sin lugar a dudas, que aunque cada comunidad tiene unas particularidades propias como resultado de la interacción del hombre y la naturaleza; existen comunidades cuyo devenir histórico demanda de una reflexión mucho más profunda y discriminada, dado a que sus configuraciones emergen entre un entramado de accidentes históricos que dan lugar a una epistemología y a una maya semántica copiosa y compleja. Este es el caso de las de la etnoeducación, y en este caso en específico, del significado de etnoeducación en la cátedra de estudios afrocolombianos.

Así las cosas, alejados de toda definición intuitiva, este trabajo es un esfuerzo por aportar a la epistemología y a la construcción del significado de etnoeducación y su importancia en la cátedra de estudios afrocolombianos en el que se recoge una suerte de constructos académicos analíticos y explicativos que dan cuenta de las diversas formas en que los afrocolombianos nos hemos integrado, conservando, en un esfuerzo colosal, nuestras propias configuraciones, a la construcción de un concepto de cultura nacional.

Nuestro esfuerzo se desarrolla, en primer lugar, construyendo en degradé, una red semántica, en el que a través de la metodología de rastreo histórico se analizan diferentes trabajos en los que a través de la metáfora, se proponen formas de entender las comunidades afrocolombianas, a su vez que se propone la integración de sus cosmogonías en las prácticas de aula, no sólo en sus comunidades, sino también, como herramienta de educar al resto de la comunidad en el respeto y la valoración de la diferencia. Esto que sirve, a su vez, como soporte teórico, epistemológico y científico sobre la noción de etnoeducación, y su importancia en el entendimiento del constructo educativo en las comunidades étnicas colombianas. Se espera con ello, contribuir a la reflexión sobre la necesidad de construir un currículo contextualizado que alivie las necesidades que persisten en la actualidad en la manera como se implementan las prácticas de aula en las comunidades negras de Colombia.

Se utiliza para este propósito, varias perspectivas, todas atenientes al cúmulo de nociones epistémicas que conforman el concepto de etnoeducación, a saber: la cátedra de etnoeducación como proyecto sociocultural, en el que se estudia el devenir y evolución de la cátedra etnoeducativa en comunidades afrodescendientes y las fuerzas políticas y socioculturales que la motivaron. Paralelamente, se da un enfoque desde la redignificación de los pueblos afros desde una perspectiva etnoeducativa intentando destacar la importancia de rescatar y conservar en el tiempo, las cosmogonías de los pueblos afrocolombianos, utilizando la cátedra etnoeducativa como herramienta de conservación cultural.

Por otra parte, se hace un rastreo histórico de las políticas educativas en Colombia, que propenden por la reconfiguración, reconstrucción y promoción de un currículo escolar que observe las peculiaridades culturales, políticas y vocaciones económicas de las comunidades afros en el territorio nacional, para determinar si éstas han sido, o no, asertivas, pertinentes, significativas y concluyentes. Esto, medido, desde luego, en una perspectiva de resultados, aprovechamiento y éxito escolar de los estudiantes en estas comunidades, sino también, de todo el constructo epistemológico que se ha logrado en este asunto desde la investigación y la cátedra universitaria.

Al respecto, se hace un estudio concienzudo de varios constructos investigativos emanantes de la Universidad Católica de Manizales, de donde es posible rescatar los esfuerzos de las facultades educativas, y en específico la de este claustro, con respecto de su papel en la formación de etnoeducadores. Dichos constructos, emanados tanto por investigadores en su período

maestrante, miembros de la comunidad negra, algunos, investigadores por pasión al tema, otros; manifiestan, cada uno, desde sus propias perspectivas, y teniendo en cuenta las cosmogonías y configuraciones sociales del universo poblacional en que el que tuvo lugar cada investigación, aportan una mirada que, al final, permite una construcción intersubjetiva del acontecer académico y praxeológico de la cátedra de estudios afrocolombianos que, antenada, comportan una evidencia elocuente sobre la evolución en la formación de docentes e investigadores etnoeducativos; para lo cual, se hizo, igualmente, necesario, estudiar el devenir de las escuelas normales en Colombia y, por antonomasia, la evolución de las escuelas, nociones pedagógicas y políticas educativas en Colombia.

En consecuencia, se presenta en éste, un trabajo que hace un recorrido histórico por lo más relevante del estado del arte ateniente a la educación, a la etnoeducación, al concepto de epistemología etnoeducativa, a la formación de las escuelas pedagógicas, a la evolución de la investigación etnoeducativa, a las políticas, a formación docente y, en general, a la conformación holográfica de la noción de cátedra etnoeducativa con enfoque en la educación afrodescendientes, y la contextualización curricular para las comunidades afros de Colombia, enfocadas a la contribución del concepto de formación integral en el ideario de la etnoeducación en Colombia.

ID: 0123-8264.hop.19102

ĬbērAM
Investigación | Research

CAPÍTULOI

LA ETNOEDUCACIÓN Y SU SIGNIFICADO EN LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

YESSENIA PEREA

FLORENTINO PIZARRO

Facultad de Educación UCM.

Salinas

1 CAPÍTULO I. LA ETNOEDUCACIÓN Y SU SIGNIFICADO EN LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

1.1 La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como Proyecto Educativo sociocultural

La historia del proceso colonizador, permite darle una mirada más profunda sobre la presencia del negro en América; este abre bocas crea una sensación del conocimiento que explica la madurez del proceso eurocentrista que dio origen a la diáspora esclavista de África, y, con el tiempo, también al estereotipo, cual 'carimba[1]' social del negro, que hoy se traducen en discriminación, estigmatización y relego económico, político y social, enmarcados, clara y ampliamente, en su color de piel, dejando como consecuencia, una suerte de atropellos a la cultura, a la dignidad y a los derechos humanos de los hombres y mujeres negros de Colombia en específico, y de américa y el caribe en general.

De acuerdo con Ortiz, (2011)," estas situaciones han prevalecido con el paso de los siglos y han adquirido renovadas formas de manifestación en la vida institucional y cotidiana" (p.3). De tal modo que, 521 años después del desafortunado accidente histórico que trajo a rastras al negro a estas latitudes, desarraigándolo de todo su universo cultural, posesiones y demás configuraciones sociales; hoy todavía parece persistir en los arquetipos sociales una subjetividad que Europa, por tergiversadas, delirantes, demenciales, pero a su vez, obvias y convenientes razones, vendió al mundo sobre las realidades del negro; donde el hombre blanco apareciera en el ápice de la pirámide social-humana.

Al respecto, aunque no sean muchas las tesis históricas que relacionen las "prácticas negreras" llevadas a cabo por los europeos en américa y el caribe a partir de 1942, para someter al indígena y, diezmado éste, por extensión, al hombre y a la mujer negros, con el origen de la pseudociencia conocida hoy como *racismo científico;* misma que terminó siendo el soporte de

desvaríos pseudointelectuales y delirios de superioridad racial como el caso de la Alemania Nazi. Aun así, no resultaría nada difícil especular sobre la estrecha relación que persiste entre el pensamiento de superioridad racial europea del siglo XV, y el *imperialismo burgués, expansionista*, o *nuevo imperialismo,* con origen en América y Europa, como resultado de las teorías que se sustentaron en el mal llamado *racismo científico,* que desbocó, casi 500 años después, en una sangriento conflicto militar global: la segunda guerra mundial, 1939-1945. Por lo tanto, y aunque no se puede sostener que persista un relación entre el genocidio español en el nuevo mundo, y el genocidio *(holocausto)* nazi de la segunda guerra mundial, por lo menos puede especular que este delirio de superioridad "blanca" haya permanecido en el *ADN* cultural del indoeuropeo.

Fue quizá, —a falta de un mejor término—esta misma herencia cultural la que llevó a la también delirante Norteamérica, una nación que se hizo grande, y que tal vez, hasta hoy apenas empieza a reconocer la plusvalía en el aporte de cada una de las etnias que le conforman; a que, hace apenas poco menos de un siglo, los Estados Unidos se autodenominaran como una nación con origen en el noreste de Europa; llegando incluso a promulgar leyes que reivindicaran semejante despropósito sociopolítico, como lo sostiene en Macdonald, (2015), citando a Kufmann (2004):

> No hace mucho tiempo que Estados Unidos afirmó firmemente que era una nación de europeos del noroeste y que tenía la intención de seguir así. La Ley Johnson-Reed de 1924 se diseñó cuidadosamente para preservar el *statu quo* étnico a partir de 1890, asegurando así el dominio de los angloamericanos. (p.4).

Este período de "delirio de superioridad racial" en los Estados Unidos fue marcado por el nacimiento y predominio político, cultural, religioso y económico de un grupo de puristas raciales autodenominados White Anglo-Saxon Protestants, o WASP, por sus siglas en inglés; "caracterizados por la falta de identificación étnica, la valoración de la independencia y el éxito, y la suposición de que su cultura es dominante y, por lo tanto, correcta". (Schmidt, 1995.p.4).

Como se sostiene, este imaginario irracional, que conduce en primera instancia, a pensar que podía considerarse vano todo intento de oponerse con medidas artificiales al proceso natural

de expansión del dominio blanco (en especial, anglogermánico) sobre el resto de las razas. (Arteaga, 2007, citando a Haeckel, 1908).

En retrospectiva, dando un temerario salto histórico en regresión en el que se corre el riego de crear un "bucle histórico" que haga inverosímil o ininteligible las premisas aquí planteadas, se hace imperante regresar a España para retomar el hilo retórico que se plantaba desde el principio, a la ocupación española como génesis de un maquillaje cultural sin precedentes sobre la realidad y diversidad de una sociedad embrionaria (América); que no supo cómo deshacerse del lastre de la discriminación, la relegación, y el delirio de superioridad social que, al contrario de servir como palanca de evolución cultural, desarrollo económico, político, democrático y de movilización social; ha surtido el efecto contrario.

No obstante, no resultaría histórica y académicamente justo indilgar toda la responsabilidad la ralentización social de las américas, y en específico de Colombia, al −como le hemos llamado− "el delirio de superioridad racial", sino que en ello convergen una suerte de factores que, más que causa, vendrían a constituir una consecuencia de ello. Se hace con esto referencia al proyecto de nación que se gestó en Colombia; el modo como se concibió el proyecto de nación; el modo como se gestó este proyecto, y, sobre todo, la arquitectura social que imperó durante los albores de la Colombia republicana, con unos sesgos sociales motivados por el delirio de la superioridad racial criolla; que fue, por tanto tiempo sostenida en la sociedad, que estableció tan profundamente sus raíces en el arquetipo sociocultural de esta nación, que aun hasta hoy, se sufren las consecuencias por los pueblos catalogados como étnicos; a saber: afrodescendientes e indígenas. Al respecto, resume () "El proyecto de nación sobre el cual se fundamenta Colombia estuvo sesgado desde un principio por un pensamiento racista, trayendo como consecuencia conflictos en un territorio altamente diverso social, étnica y culturalmente". (p.51)

Lo anterior se debió a que, de acuerdo con el pensamiento de Munera (1998), en el momento en que se inicia el proceso de independencia de Colombia, no se hizo sobre los planteamientos de la construcción de un proyecto de nación específico; sino un deseo desbocado de reconocimiento de la élite criolla que se consideraba digna del mismo respeto y reconocimiento del que gozaban los españoles enviados por la corona, demanda que ocasionó un conflicto interno

con más visos de económico y político, en el que las razas diferentes a las descendientes de Europa, salvo en ocasiones excepcionales, sirvieron como carne de cañón en la guerra, en las labores del campo y, así, en ocupaciones que los criollos consideraban poco relevantes y acordes a las capacidades de los negros e indígenas. No obstante, esta es apenas la punta de la lanza de lo que posteriormente configuraría las más denigrantes representaciones en una nación de complejos raciales.

Una muestra de este desprecio racial se observa en el trabajo de varios de los académicos más influyentes de la época, para quienes persistía una clara relación entre el color de la piel y el orden evolutivo social. Un claro ejemplo de esto es el trabajo de Francisco José de Caldas "Del influjo del clima sobre los seres organizados" (1808); trabajo que revela tal sesgo y desprecio por el aporte del negro a la construcción del proyecto de nación del que hasta el momento se gozaba, que llega, según opina Múnera (2005), en su trabajo Fronteras imaginadas. La construcción de la raza y de la geografía en el siglo XIX colombiano; a negar la existencia de negros en la región andina. Ello, en tanto se suponía una superioridad racial en las personas de las regiones frías o templados, con respecto de aquellos que habitaban en las zonas o climas tórridos; pensamiento que, por su puesto, les permitía hacer una conexión entre el clima, el estancamiento o involución social, y el color de la piel. Al respecto, refiere González, (2011):

> Dos de los más influyentes intelectuales de la época Francisco José de Caldas y José Ignacio de Pombo, sustentarían la tesis de la superioridad de las razas de climas fríos o templados. De esta forma, se consolida casi hasta institucionalizarse, la idea de que las poblaciones que habitan las costas, llanos y zonas selváticas del territorio eran salvajes y por lo tanto inferiores. (p.54)

Sin embargo, no es que hoy nos hayamos librado de este lastre histórico. Hace apenas algunas décadas, un presidente de la República de Colombia, el Dr. Laureano Gómez, citado en Restrepo (2007), sostenía la tesis de que:

> "…En las naciones de América donde preponderan los negros reina el desorden. Haití es el ejemplo clásico de la democracia turbulenta e irremediable. En

> los países donde el negro ha desaparecido, como en la Argentina, Chile y el Uruguay, se ha podido establecer una organización económica y política con sólidas bases de estabilidad". (p.55)

Como se puede observar, las configuraciones raciales en Colombia, todas estas formas de degeneramiento social, han construido una retórica racializada que, si bien, tuvo lugar desde los albores de la república, dándose paso a través de la construcción de la noción de nación; afincándose en la literatura, en la historiografía, en la ciencia y, hasta en la educación que vino a jugar uno de los papeles más importantes y permanentes en la construcción de la retórica racista que ha dominado esta nación.

La educación en Colombia ha fungido, lastimosamente, como una herramienta de blanquemiento cultural a partir de la cual se ha ridiculizado al negro, y falsamente empoderado al mestizo, a quien se le ha convencido de un errado sentido de naturaleza blanca-europea o "delirio ario" , que se ha fortalecido por un imaginario cultural, y unos arquetipos culturales en los que se ha desarrollado una suerte de separación racial que se basa en la superioridad de unas castas y la inferioridad de la otras.

Establecido lo anterior, es preciso, y casi auto-reivindicatorio, aclarar que América y la mano de obra Africana vino a configurar, a pesar de todo, la salvación para una sociedad que, aunque se consideraba racial y culturalmente superior, se hallaban, a su sazón (1492), en una de las peores crisis económicas e institucionales que se pueden contar en toda su historia. Con el descubrimiento de América, España concretó, además de un nuevo autodescubrimiento con raigambre en el hallazgo de las culturas ancestrales que acá ya habitaban, y de las culturas africanas desarraigada; un fuerte resurgir de toda su economía, con base en una afortunada equivocación en la marcación de rumbo o acimut, en el sistema de navegación del entonces. América no estaba dentro de la ruta, eran las Indias Orientales con quien se buscaba crear sistema de mercado.

Es con todo lo anterior en mente, que los estudios que hoy se sustentan en Política Pública de Estudios Afrocolombianos, se remonta al año 1977 en la ciudad de Cali, cuando se celebró el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, realizado por líderes negros y ciertos

mestizos que apoyaron una causa justa; en este Congreso de referencia, el Antropólogo negro Manuel Zapata Olivella, en su discurso inaugural, así se refirió al reconocimiento del negro en América y sus aportes al desarrollo de las naciones; según lo recuerdan Guzmán y Caicedo, (2011) citando a Zapata Olivella (1998), quien exponía la necesidad de oficializar los Estudios de la Cultura Negra, en estos términos:

> En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural. (p.143).

Paralelamente se viene gestando un importante proceso de consolidación de los principios a través de los cuales se pretende fortalecer un proceso de cambio estructural en el currículo de enseñanza en la educación colombiana. Dicho gesta tiene su origen en la década de los años 70s y 80s, cuando se sigue teniendo presente lo del primer Congreso de la Cultura Negra realizado en Cali, traduciendo una insistencia que posteriormente diera el fruto esperado; así se destaca lo que se soñaba a la sazón por los gestores de este importante movimiento:

> Un elemento que queda plenamente establecido es la continuidad del Movimiento de negritudes durante la década de 1975-1984, periodo en el que se realiza un conjunto de gestiones, acciones y se plantea un nuevo discurso y una crítica severa al sistema educativo. Este nuevo discurso en el campo educativo se caracteriza por establecer su eje de mirada sobre las situaciones de África como madre de los “negros” y el hecho de que se tiene un gran desconocimiento de ella. El discurso, en términos de movimiento social, se plantea en el marco de las reivindicaciones sociales, culturales, políticas y económicas, haciendo centro en una

> diferenciación clasista y en un factor de carácter étnico que está basado en la discriminación racial. (Garcés, 2008. P146).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es la apertura que el gobierno ofreció a partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia, cuyo manifiesto nace a raíz del Artículo transitorio 55, que percibió el nacimiento de la Ley 70/93, *o Ley de Comunidades Negras* de lo cual ya hacia el año de 1998, se promulga el Decreto Ley 1122/98, es decir, se autoriza a través de este decreto la puesta en marcha de estudiar la Cátedra con la finalidad que se pudiera conocer la identidad y presencia de los afrodescendientes en Colombia, una posibilidad de inclusión y todo aquello que significara y dignificara lo pluricultural, puesto que la Constitución reconoció el país como una nación pluriétnica y pluricultural.

De lo anterior emana una serie de reglamentaciones al decreto de la CEA, ya que en éste se autorizaba inicialmente que ésta fuese dictada púnicamente en lugares de concentración étnica afrodescendiente. Los días pasan y es así entonces como se buscó maneras que al reglamentarse fuera enseñada en todas las Instituciones Educativas y Centros Educativos de la nación, ya que resultaba incongruente para la intencionalidad misma de la ley. Por tanto, si se busca la visibilización e identidad, que la CEA fuera una asignatura cuya experticia y prácticas de aulas fueran un asunto exclusivo de formadores afrodescendientes, resultaba ampliamente contradictorio a los fines originales de la etnoeducación per se. Ello, en tanto se considera que “la etnoeducación no es un problema de grupos étnicos sino un asunto de toda la sociedad y el Estado con el fin de construir una nación pluriétnica y multicultural como bien lo ordena la Constitución de 1991.” (Ortiz, 2011. p. 355).

Al respecto reza el Decreto 1122 de 1998, en su Artículo 1°:

> Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo a lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto. (p.1).

No obstante, a los esfuerzos materializados por la norma, se presenta como un problema fundamental la falta de una estructura epistemológica que facilite una arquitectura curricular lógica, y un andamiaje cultural al asunto de la etnoeducación que le permita a las partes concebir un plan de estudios que pueda reconcentrar de manera armónica, ideología, epistemología, cultura, contexto y cosmogonías étnicas en una praxis pedagógica exitosa que, además de propender por el desarrollo de las comunidades reconocidas como étnicas ante la ley; puedan, del mismo modo, vincularse al conjunto del sistema educativo. Ello, atendiendo a la necesidad de que las comunidades étnicas puedan insertarse a las dinámicas de una sociedad globalizada, y de una nación que busca desesperadamente el reconocimiento mundial. Por lo tanto, se hace imperante que las comunidades afrodescendientes (y todas las étnicas) conciban la cátedra etnoeducativa desde la necesidad de dar solución, no solo a sus problemas específicos, sino también al conjunto de necesidades y problemas propios de la nación en su sentido global. No obstante, es preciso aclarar que, siendo el problema etnoeducativo un asunto tan antiguo como los albores de la nación misma, y que, sin embargo, ha constituido un asunto de preocupación nacional sólo hasta décadas recientes, es preciso que la etnoeducación propicie, primero, la comprensión de sus territorios, el rescate de todo su universo cultural perdido con un componente nacional-universal que permita que el etnodesarrollo, y la percepción de bienestar que de este se espera, se pueda extrapolar al conjunto de la nación.

Con lo anterior en mente, la ley 70 de 1993, en su Art. 34 expresa:

> La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social. (p.8).

Por tanto, es posible establecer que se vine gestando un proceso que avanza hacia la reivindicación de los derechos educativos de las comunidades negras de Colombia, y lo que puede ser más importante: el reconocimiento y visibilización del aporte de las comunidades negras a la construcción de la noción de país. Se demanda así, del Ministerio de Educación Nacional, que en cumplimiento de sus funciones, funja como garante de los derechos educativos de las comunidades étnicas, de acuerdo a lo establecido por la Constitución Política de 1991, para que, de esta manera, la etnoeducación se cristalice como la herramienta de movilización social, concebida como el catalizador en el que convergen y se ponen en armonía todas las aristas socioetnoculturales (cosmogonía, cultura, participación, etnodesarrollo e inserción nacional), que motive la paulatina eliminación de las brechas sociales y el respeto por el aporte de las comunidades afrodescendiente en el contexto nacional.

Para tal propicia la creación de una Comisión Pedagógica Nacional, que tendrá representantes de las Comunidades negras para dar prelación y ajustes a un currículo propio. Veamos lo que se propone en el Art. 42 de la misma Ley 70/93.

> El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades. (Ley 70, 1993).

Referirse al contexto que puede considerarse como una oportunidad, también se convierte en una lucha para el logro de estos principios convertidos en políticas públicas. Ello, en tanto se continúa con la incertidumbre, puesto que no se han definido elementos que conduzcan a un verdadero reconocimiento de la cultura Afrocolombiana. De este modo, la falta de rigor en los manifiestos y de conciencia las comunidades pedagógicas preocupadas por los asuntos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, y la negligencia por parte de los organismos tomadores de decisiones, siguen siendo motivo de preocupación para la puesta en marcha y aplicación de la CEA. Sin embargo, el avance al que hacemos referencia, consiste en que ésta (la CEA), y el avance en cuanto a legislación, ha abierto un portal hacia la construcción de una retórica que, a su vez, ha hecho hincapié en la necesidad de hacer un debate riguroso que logre, al menos, incluir elementos fundamentales concernientes a la afrocolombianidad en el currículo escolar y, en congruencia, que

llame la atención hacia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, no solo en contextos de mayoría afrodescendiente, sino, que lo vincule al currículo nacional como una parte integral del *ADN* nacional, como lo expone Ortiz, (2011) en el siguiente párrafo:

> En términos de dimensión pedagógica y curricular de la afrocolombianidad, se vislumbra como una apuesta orientada a curricularizar la cultura afrocolombiana, la cual pone en escena la dignificación de los pasados afrocolombianos y raizales, las fechas conmemorativas como el 21 de marzo, la semana de la afrocolombianidad, los bailes tradicionales, las comidas típicas, entre otras maneras de introducir las tradiciones culturales afrocolombianas en este espacio. (p.)

A pesar de este reconocimiento que abarca básicamente el aspecto cultural, la reivindicación de los pueblos afrodescendientes demanda de un entramado hologramático que interconecte un andamiaje epistémico, político, cultural, educativo, democrático y económico mucho más complejo que, por una parte, favorezca una reflexión holística de la noción de cultura nacional para reconstruir el imaginario social que asocia la afrocolombianidad con lo negativo, a su vez que exalta su aporte al proyecto de país y, por el otro lado, que, poniendo la educación al servicio de este propósito, se convierta, al mismo tiempo, en una herramienta de movilización social que garantice para siempre, el bienestar general de las comunidades negras.

Así, se devela un tejido que busca articular lo que se considera una tarea del Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con las comunidades negras, raizales y rom[2], que se ve reflejada en la misma Ley 115/94, en ella se plasman algunas consideraciones que atañen y que involucran lo que se denomina pedagogía Etnoeducativa pero muy superficial. Se crea una especie de espiral pensando en generar una educación para los afrodescendientes, de lo particular a lo global, es decir, conocer su propia cultura y desde ella asociar sus costumbres y tradiciones con el resto de la sociedad, tratando así de establecer conocimiento interétnico o intercultural, lo que abriría el abanico del conocimiento y desde luego visibilización y respeto por la diversidad.

> Más que apelar a una tolerancia del otro, la interculturalidad […] busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes;

> una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas ,políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia […] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintos". (Walsh 2002. P.205).

De lo anterior, se resalta la importancia de poder abrir a la sociedad un mundo de conocimientos, hasta ahora, intencionalmente vedados, para que comprendan y valoren el rol que ha desempeñado el negro en la construcción de una cultura nacional, desde su accidental llegada a América y, más específicamente, cómo éste ha participado en el desarrollo económico, político y social de la nación.

Como consecuencia, y más allá de todo este enjambre de ataduras tal vez segadas, que aún no atinan a arrojar un verdadero haz de certidumbre que permita vislumbrar, en un futuro inmediato, una solución final y absoluta a los problemas que históricamente ha oprimido a las comunidades negras en Colombia, no se desfallece en la lucha, y los esfuerzos por alcanzar la dignificación de los pueblos negros sigue; sigue en el imaginario del nuevo ciudadano afrodescendiente, ansioso por la reivindicación de sus derechos; ávido de igualdad, de equidad, de reconocimiento social, académico, político y económico, pero también de reconciliación con una nación cuyo más alto reconocimiento es excluirlo como una célula mínima e independiente del gran organismo que es la nación; esa lucha sigue en pie.

Por lo tanto, se impone como tarea ineludible a las futuras generaciones, no perder de vista la historia antigua: la que dio origen a las más profundas heridas culturales del pueblo afrocolombiano; la historia paralela: aquella que no ha querido ser contada para sepultarlo en ese océano de estigmatizaciones; la historia intermedia; esa que día a día se fue abriendo paso para crear las bases que algún día vencerán el delirio; la historia reciente: esa que pone al pueblo negro, por fin, es los mismos estrados académicos y democráticos que el mestizo y, que sin que eso signifique que ya el hombre y la mujer negros son reconocidos como iguales ante el imaginario

social, por lo menos abre la puerta más grande. Este nuevo movimiento "cimarrón"[3] —si se pudiera llamar así, por el mismo sentido que se le quiere dar al proceso de colonizar espacios en el concierto nacional—, ha logrado que las oportunidades a las comunidades afrodescendientes, sean iguales a las de todo connacional, cobijados todos bajo una misma Constitución, regidos, ante ésta, por los mismos principios de oportunidades.

De hecho, es preciso aclarar que, en principio, toda norma de be estar pensada en el pueblo; debe entender cómo piensa y se comporta el pueblo al cual regirá para que su acción surta efecto. En ese sentido, toda norma que propenda por la reivindicación de los derechos para las comunidades negras, debe entender, primero, la resistencia natural que opondrá el conjunto de una sociedad sesgada; lo que demanda del estado medidas perentorias a los violadores de leyes; en segundo lugar; debe entender el carácter corrupto de la sociedad, representada, primordialmente, en aquellos quienes han encarnado el poder históricamente, lo que representa un obstáculo de harto relieve y, finalmente que, desde la misma institucionalidad, se establezcan metas claras y alcanzables y asentadas a la realidad afrocolombiana. De lo contrario, todo intento será en vano y, por tanto, hará, del proceso etnoeducativo, un constructo incierto, e imposible de abrir, como currículo, al conjunto de la sociedad; como configuración de la premisa: *enseñanza afrocolombiana para todos,* en el marco de un currículo abierto, incluyente e inclusivo, que reconstruya el pensamiento y la historia dispersa desde que Colombia se convirtió en república independiente y soberana.

1.2 La Etnoeducación en el Proyecto de Dignificación de los Afrodescendientes

Ya se ha dicho que la Ley 70/93, abrió los espacios para que las comunidades afrodescendientes lograran en el concierto nacional un conocimiento de su propia cosmovisión desde lo ancestral, teniendo en cuenta lo social, político y económico del entorno, además de alcanzar una enseñanza que preconizara los valores propios de su abolengo; es así entonces cuando el movimiento afro, al constituirse la Comisión Pedagógica, propuso alternativas dentro de las comunidades y nace entonces Proyectos Etnoeducativos, de donde se crean propuestas para la educación en las comunidades negras.

El maestro afrocolombiano surge y se hace mirando las necesidades del medio, creando los problemas para plantear alternativas, formulándose y respondiéndose preguntas, creando un mundo posible para sí y para los demás. Vive del quehacer educativo y no lo desliga de la realidad, lo utiliza para reconciliarse con la cultura. Este maestro está en constante transformación; su principal objetivo es estar en contacto con la naturaleza, la comunidad, la familia, el tiempo, el espacio y el saber popular, y todo esto lo desarrolla en el quehacer educativo. A través del tiempo el maestro afrocolombiano ha contribuido a las diferentes formas de organización al interior de sus comunidades, ha trascendido los límites, ha roto los esquemas, defiende lo legítimo, rompe horarios, produce textos, construye escuela, piensa en lo cotidiano partiendo de las diferencias (Carabalí et al., 2010, p. 54).

Este planteamiento se inserta en la Cátedra como dogma, es decir, el tipo de maestro que se debe tener para interceder con su entorno y desde ahí asegurar una enseñanza propia basada en sus necesidades y expectativas. Este aporte considerado válido dentro del contexto en la enseñanza de Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), contribuye a identificar el tipo de docente Etnoeducador, que es considerado un verdadero protagonista y gestor de cambios al interior de las comunidades afrodescendientes para fortalecer los valores ancestrales y permanezcan en el tiempo, pues ya la memoria empieza a escribirse para las próximas generaciones, ya que la ancestral en su mayoría se perdió en los abuelos por ser oral. Sin embargo, habrá mucha que se recupera por ser memoria histórica escrita pero existe de ella mucha que se fue para siempre.

Ahora surge un interrogante importante. ¿Cómo se cree que se ha dignificado la etnoeducación para los afrodescendientes? La respuesta se centra en que la dignificación implica resolver y no entrar de manera superficial al conocimiento de su realidad histórica. Pese a todo, se presentan dudas al respecto todavía sigue siendo el talón de Aquiles considerar que la etnoeducación para los afrodescendientes se haya resuelto o con ella empezó a caminar como se ha esperado para demostrar que la multiculturalidad implica espacio para todos. Lo que se busca es empoderamiento desde lo epistémico y de validez con razón sobre hechos que sean medibles en el tiempo, es decir, el progreso marcado en etnodesarrollo de sus comunidades donde se marque la diferencia en el cuido de su medio con miradas futuristas. El proyecto etnoeducativo se ve viable

en la medida que el mismo Estado cumpla con los lineamientos propuestos en su hoja de ruta, de lo cual las reglamentaciones por su misma condición de minoría étnica, propician para desde allí, crear finanzas que se encaminen a la resolución de sus propias necesidades. El Etnoeducador debe ser uno más de la realidad contada y vivida para:

> Sentirse parte de la historia que se cuenta, de la cultura que se narra o de la memoria que se evoca, representa la posibilidad de legitimar el conocimiento desde otra óptica. Una dinámica de escolarización situada desde la experiencia de vida, en la que las trayectorias autobiográficas se convierten en tema de discusión y espejo para otorgarle un sentido distinto al acto pedagógico. (p.11).

La anterior aseveración, sobrepasa sus lindes académicos para encontrar todo sustento legal en la ley 115 de 1994, y los subsiguientes decretos reglamentarios; como también en el decreto 804 de 1995. En éstos se reglamenta todo el quehacer relacionado a la etnoeducación, y todo aquello de los que se ocupará una parte de esta propuesta, con la finalidad de ir armando un tejido que encause la comprensión de cómo la etnoeducación es un proceso debidamente legitimado por el Estado pensando en articular esta etnia en el contexto nacional sin el reparo de la discriminación de presente desde antes de la colonización.

En este orden de ideas, es imperante profundizar lo que pondera la Ley General de Educación Colombiana, al referirse sobre lo ateniente a la Etnoeducación en este sentido:

> Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Ley 115, 1994. Art.55).

Paralelamente, en la misma ley se trazan unos *principios y fines* con el propósito de fijar los elementos considerados criterios fundamentados son considerados claves para la debida implementación y desarrollo de la etnoeducación en Colombia:

> La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presenta ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Ley 115, 1994. Art.56).

En este aparte, se profundiza en la formación de etnoducadores como fundamento disciplinar que, de manera implícita, demanda de educadores capaces de responder ante la nueva tarea pedagógica. Ello, con la idea de complementar las nueva normatividad con prácticas de aula coherentes con la nueva tarea de etnoeducar. Es inexorable, así, aclarar que los futuros etnoeducadores deben ser conocedores, por tanto, del entorno etnoeducable, lo que implica, además, que éstos deben ser profesionales versados en lo relacionado al conocimiento del territorio en que tiene lugar la etnoeducación y, por su puesto, en todo lo relativo a la cultura, las cosmogonías, al etnodesarrollo y a las formas como las personas etnoeducables se relacionan con el mundo.

Lo anterior, sin embargo, revive varios tópicos referentes a un mismo debate. Primero: ¿es la etnoeducación un asunto exclusivo de contextos de “mayoría étnica”? ¿La etnoeducación, como disciplina pedagógica, es un conocimiento que sólo ateniente a maestros provenientes cultural, racial y étnicamente de contextos etneducables? Segundo, y sobre todo: ¿Si es la etnieducación y, en este contexto específico, un proyecto de (inclusión) curricular nacional, como herramienta de visibilización del aporte de las comunidades afrocolombianas a la construcción de un proyecto de país, por qué reducirlo a contextos de mayoría étnica-afrocolombiana, en lugar de extrapolarse a toda la nación? Paradójicamente, a estas preocupaciones, y a su importancia innegable, se le

antepone un reclamo que, aunque legítimo, puede, hasta cierto punto, contraponerse a las preocupaciones anteriores: la vinculación de maestros, por parte del Estado, con ente patronal y financiador de la educación en Colombia, a través de concurso de méritos, y por necesidad del servicio, sin perjuicio de su preparación en etnoeducación.

La anterior situación, es presupuesta como contradictoria, en tanto una de las reclamaciones de las comunidades negras, quizá una de las más imperiosas, es que la educación étnica, y en específico la (CEA), es una necesidad de toda la sociedad que, en vista del desconocimiento de todo lo concerniente al aporte de las comunidades negras a lo largo de la historia nacional, y de los evidentes sesgos raciales, es más, en vista del desconocimiento y la negación de su propio mestizaje, es, para muchos, más imperante la urgencia etnoeducativa en contextos étnicamente mixtos, que en contextos específicamente étnicos o, por lo menos, debería ser un proyecto de educación nacional.

No obstante, se colige de la reclamación, que las comunidades negras demandan, quizá de manera abstracta, y con menos arrojo del que haría falta, que las políticas vinculadas a todo lo relatico con la etnoeducación, incluyendo, la selección de maestros etnoeducadores, no debería ser un monopolio estatal, sino un asunto concertado con las comunidades negras. Lo anterior cobra sentido, en el sentido de que el Estado es, per se, una institución viciada por los sesgos raciales y dominada por una casta de hombres y mujeres, en un sentido étnico, mal-educadas. Al respecto, reza la Ley General de Educación, artículo 58, Ley 115, (1994), sobre la **FORMACIÓN DE EDUCADORES PARA GRUPOS ÉTNICOS: "**El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas." (p.8). Con un comentario al margen, como complemento de lo explícito:

> El artículo 58 explicita la formación especializada que requieren los docentes que se desempeñan en grupos étnicos y reafirma la continuidad del proceso de formación propia adelantado por las comunidades indígenas, afrocolombianas y Rom. Así el Estado colombiano reconoce la especialidad de la etnoeducación,

> surgida de la diversidad de culturas, lo cual obliga a realizar acciones particulares. (p.8).

Mencionado Artículo, establece unas particularidades que enaltecen la preparación que debe recibir este docente Etnoeducador, pero existen limitaciones puesto que el Estado parece ser que su cumplimiento está sólo en directrices de promover la vinculación y de ahí en adelante trabajar con el currículo en la cual ha sido formado tanto en el proceso de escolarización como en la Educación Superior. Sin embargo, se deja ver en este mismo Artículo que refleja la obligación del gobierno a través del Ministerio de educación nacional de promover la formación propia de dichas comunidades étnicas, sin garantizar un proceso que certifique crear por consentimiento de editoriales textos relacionados tanto a la formación como aplicación de las experiencias comunitarias; así parece ser que se continúa con la oralidad comunitaria sin establecer unos parámetros de continuidad y permanencia por no existir escritos que permeen la realidad cultural.

Se hace más necesario tener presente que el Decreto 804 de mayo de 1995, establece los parámetros necesarios para articular la educación de los grupos étnicos al sistema educativo nacional; por lo que ya se ha dicho, es obligatoriedad del Estado dentro de los planes sectoriales crear políticas entorno a la educación étnica, es decir, asume ser responsable en financiar con recursos propios, cofinanciar proyectos; así como las entidades territoriales desarrollen planes y programas, donde esté plasmada la inversión en su calidad de vida y educación. En este sentido, el ART N° 1 de la presente ley reza:

> La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (p.13).

Se sustentan realidades que hacen posible ir abriendo un mejor conocimiento sobre la vivencia de un proceso que se cristaliza pero se ve poco sustentado en hechos por la misma situación político-administrativa de los gobiernos de turno, a pesar, de ser una política pública, y

Ley de la República. Es necesario profundizar lo anterior con hechos más notables sobre lo que trata este ítem, dignificar los afrodescendientes implica una serie de elementos que están inmersos en el acervo cultural; para ello es realmente importante que todas las políticas encaminadas a su logro deben estar y contar con planes de inversión educativa, política, cultural y social en una dimensión que favorezca notablemente un cambio sustancial de su entramado ancestral. Cuidar y convivir con la naturaleza de tal manera que su entorno siga siendo su medio de vida y subsistencia.

Por lo anterior se hace necesario citar textualmente los principios de la etnoeducación como proceso para reivindicar la cultura afro en las dimensiones que la propia Constitución de 1991, así como la ley 70 de 1993, en su ART N° 2, pondera sobre los aportes que consagran la existencia y reconocimiento cultural, los siguientes incisos sobre sobre los **principios de la etnoeducación:**

a) **Integralidad**, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

b) **Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;

c) **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;

d) **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;

e) **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y

recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;

f) **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;

g) **Progresividad**, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento,

h) **Solidaridad**, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

1.3 Políticas educativas y etnoeducación en Colombia

En cuanto a esto se refiere se hace fundamental traer como referente algunas consideraciones relacionadas a las tantas discusiones y reflexiones que se suscitan sobre el acontecer de la etnoeducación en Colombia de lo cual se hace de manera textual lo que Rojas y Castillo en su momento intentaron acercarse a la realidad que en cuestión se trata en las presentes líneas:

De acurdo con el pensamiento de Rojas & Castillo (2005), se debe destacar que la normatividad relativa a lo etnoeducativo en Colombia, haya tenido lugar bajo unas circunstancias específicas y extraordinarias, en lugar de vincularse, —como ya se ha expresado con antelación en este trabajo —, de manera global a las políticas educativas integrales del sistema. Con todo, les preocupa el hecho de que la etnoeducación como política, pese a su estatus, haya sido relegada nacionalmente con respecto de otras disposiciones legales atenientes a la normatividad educacional nacional. Dicha preocupación, según sus propias palabras, cobra sentido, en tanto implica una

marginalidad implícita, y la ausencia de una arquitectura común que logre articularse coherentemente en lo pedagógico, lo político y, en general, que facilite los procesos de articulación. En este sentido, postulan que:

> Mientras la legislación nacional indica lo que debe hacerse en el terreno educativo con bastante detalle, las leyes en etnoeducación deben ser interpretadas para responder a la pregunta por el por qué hacer frente a cada elemento nuevo de política; frente a los vacíos existentes, se impone la lógica de las leyes genéricas (…) La etnoeducación no ha logrado incorporarse como elemento constitutivo de la práctica institucional y la coexistencia de un sistema de educación pública "nacional", por un lado, y un sistema educativo "para grupos étnicos" por otro, genera diversas dificultades para el cumplimiento de sus objetivos. (Rojas & Castillo, 2005. Citados en Niño, R. J. P. 2017. Pág. 19).

Las políticas educativas entorno a la etnoeducación han venido siendo fraguadas por sinnúmero de reformas, lo que indica que todavía se encuentran en proceso de consolidación. Pese a lo anterior, vale la pena resaltar con línea gruesa, que están totalmente con un trazo que no amerita otra cosa que objetarlas. Es evidente considerar algunos aspectos que se suman a la propia voluntad de los mandatarios territoriales y el propio Ministerio de Educación Nacional, a veces no tienen en cuenta que son políticas públicas y que no están al tenor de un gobierno de turno.

Ahora bien, es evidente que al interior de las comunidades negras persiste la sensación de que el Estado le da poca importancia a los asuntos étnicos, sobre todos aquellos relacionados a las políticas de desarrollo de los planes educativos. Además, no se evidencia en ningún Plan de Desarrollo Nacional, partidas presupuestales importantes para desarrollo etnoeducativo y, más grave aún, teniendo en cuenta que la etnoeducación es un asunto de naturaleza marginal en la praxis, no persiste congruencia entre esta percepción de marginalidad, y la manera como se adjudican los presupuestos para desarrollar planes y proyectos relacionados con la etnoeducación, la cual está, al menos en las ciudades y contextos de minorías étnicas, sujetos a la voluntad de los rectores y directores escolares quienes, dicho sea de paso, no siempre son los más expertos en asuntos etnoeducativos.

En Colombia, en el marco de la Constitución de 1991, fue instaurada, como punto de partida de las nuevas políticas educacionales etnoeducativas, atender poblaciones cuyo índice social fuera catalogada constitucionalmente como “minoría étnica”. Esta, digamos, categoría legal-etnográfica, comprende un entramad conceptual en el que se entretejen, semántica y epistemológicamente, nociones como “multiculturalidad” y “multiculturalismo”; cada una definida en sí misma, y de forma extrapolada al global de la noción epistemológica de etnoeducación; —si tal existiese— de acuerdo a sus preconcepciones universales.

Al respecto, se valora como un logro de la Constitución de 1991, que se haya logrado reconocer Colombia como una nación pluriétnica y multicultural, con base en el reconocimiento de su diversidad étnica y cultural; su riqueza lingüística, idiosincrática y cosmogónica, de donde deviene su complejidad étnica ysu arquitectura cultural. En tal sentido, se relata Restrepo (2008): “plantea la diferencia entre multiculturalidad y multiculturalismo afirmando que “la multiculturalidad hace referencia a un hecho histórico y social, mientras que multiculturalismo se refiere a uno jurídico y político” (pág. 27). Esta diferencia resulta importante para comprender, por qué la etnoeducación se sitúa como una política que no necesariamente da respuesta a la situación de multiculturalidad de Colombia.

En esta misma línea de pensamiento, reafirma Restrepo (2008), que “la multiculturalidad hace referencia a expresiones culturales diversas entre un grupo social, que puede contener en sí mismo varias expresiones, es decir, no es homogénea”. (P.35-48).

Lo anterior citado por Restrepo crea una atmósfera que puede considerarse desde el mismo Estado, de contrariedades por no tener claridad sobre las Políticas Etnoeducativas; puede verse como razones de cumplimiento pero no como normas que ya la misma Constitución determinó para atender el caso étnico donde se encuentran Afrocolombianos, Raizales y Rom; que como ya se habló, cada una tiene una manera distinta de comportamientos cosmogónicos por razones de dinámicas y determinaciones contextuales. No es lo mismo tratar con un gitano que con un raizal, los elementos que dinamizan su accionar se movilizan en entornos distintos que son establecidos para cada uno de ellos, con notables diferencias.

Pero más allá de todos este entramado de reconocimiento que todavía sigue complejo en los estamentos sociales y del Estado, cabe hacer mención sobre si la Constitución Política generó ese Artículo transitorio 55 por presión de los movimientos sociales Afrocolombianos; la ley 115 de 1994, que se suscita tres años después de la Constitución, por ninguno de sus artículos menciona educación para los grupos étnicos en detalles, lo que propugna pensar, que nace como verdadero afán por cumplir para lo que no consideraba importante en su momento donde no se consideró la etnoeducación como un derecho.

En este sentido se sustenta que "al tratar el tema sobre enfoque de competencias para la formación de capital humano en su trabajo política Etnoeducativa y enfoque de competencias: la paradoja del reconocimiento en el marco liberal y capitalista". (Castillo, G. E. 2008, refiriéndose a Niño, R. J. P. (2017), citando a Restrepo (2008. P.22); al tratar el tema sobre el enfoque de competencias para la formación de capital humano en su trabajo política Etnoeducativa y enfoque de competencias. Dicha paradoja del reconocimiento en el marco liberal y capitalista re refuerza si se considera que:

> Si se quiere comprender mejor esta disparidad de intereses, basta con analizar la incoherencia del Estado en la expedición de su propia normatividad. La Ley 115 nada dice acerca de las comunidades afrocolombianas y toma como asunto aislado la dinámica Etnoeducativa de estos pueblos y su derecho étnico en general, al excluirlo de la Ley de Transferencias (Guzmán, 2008, citado en Caicedo, 2008. P. 66-71).

La cita es muy clara cuando se puede ver que existe cierta desazón, y ya se mencionó, estás normatividades son consideradas producto de un afán como sucedió de la misma manera con la constitución de 1991; dejó tantas cosas sueltas que hoy sigue siendo reformada y siempre es un interés no terminado por períodos de gobiernos. Así sucedió con la Ley 715, que en la cita anterior se habla como Ley de Transferencia, ahí restringe la autonomía para depender de los municipios, que hace posible seguir en la postración absoluta de los derechos etnoeducativos. Lo anterior, según el pensamiento de Rodríguez (2019):

> La implementación del Decreto 804 a lo dispuesto por la Ley 715, pues esta última deroga la Ley 60 de 1993, según la cual los pueblos indígenas y sus autoridades pueden manejar y ejecutar con menor intervención de las entidades territoriales. El cambio condujo a que los resguardos retornaran a la dependencia de los municipios, para acceder a los recursos del sistema general de participaciones (Artículo82). Con este esquema se produce un nuevo tipo de integracionismo administrativo, ya que los resguardos deben invertir los recursos destinados a la educación, siguiendo la racionalidad de la Ley 715, consistente en implementar un modelo educativo nacional (estandarizado), al condicionar el acceso a los recursos, por parte de las entidades territoriales, al cumplimiento de las metas que dicho modelo define (Pruebas Saber, planes de mejoramiento, indicadores de gestión etc.). Es decir, se promueve la autonomía en el marco del integracionismo administrativo. (p.24).

A estas alturas, cabe destacar un aspecto de suma importancia: se trata de las pruebas estandarizadas a nivel nacional, un equivalente de medición que señala la los estándares, logros y resultados académicos para el conjunto del sistema educativo. Así, al establecer que la etnoeducación define parámetros del universo educacional, las pruebas estandarizadas son desarrolladas con el currículo de enseñanza nacional. En este sentido, se sigue mirando la etnoeducación como un proceso no terminado y entendido como una política pública de solo voluntades gubernamentales.

Así, en congruencia con el pensamiento de Castillo, (2008), la argumentación establece, al referirse a la Ley 115 en lo ateniente a la etnoeducación, y la manera aislada como esta se contempla en la ley, en la praxis, y, paralelamente, la forma como se evalúan a los estudiantes a través de las pruebas estandarizadas; hace pensar que la expedición de la Ley 715 restringe los derechos de autonomía que, a su vez, permite invertir en la educación de acuerdo con sus propios intereses y expectativas. Del mismo modo, se asume que la ampliación de la referencia sobre el recorte en la ley de transferencia para el proceso etnoeducativo, pone en entre dicho lo establecido en el decreto 804 de 1995. (p.22-24). No obstante, frente a esta situación, tampoco se pueden desconocer los logros y avances de las comunidades negras a través de proyectos comunitarios.

El devenir de la etnoeducación en Colombia a pesar que las políticas plasmadas crea un espacio de aplicación, es todavía motivos de preocupación porque cada vez se avanza sobre ésta, y se retrocede por la carente voluntad de los dirigentes. Esta atmósfera contribuye a la generación de muros que siguen siendo la estigmatización y el poco valor social que la vieja data viene contribuyendo a que ese mito de la Europa floreciente, esté todavía parqueada en la mente de un ciudadano que por desconocimiento de la historia no legitime desde su conciencia el respeto hacía la diversidad.

Ahora bien, es importante hacer remembranza de los dirigentes afrocolombianos, que han tenido oportunidades desde el propio Congreso de la República, gestionar condiciones que aprueben dentro del Plan de Desarrollo Nacional, políticas de etnodesarrollo que involucren la etnoeducación como proceso de inversión permanente y que desde la educación primaria hasta la media y superior se establezca un currículo pertinente para las comunidades Afro, Raizales y Rom que le den elementos que visibilicen su cultura para que permanezca en la memoria por generaciones.

A este respecto, las orientaciones curriculares emanadas del Decreto 804 de 1995, existe un articulado que determina cómo debe concretarse la etnoeducación. Para una mayor ilustración, se cita el más importante:

> El currículo de la etnoeducación,, además de lo previsto en la Ley 115/94 y el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. El Ministerio de Educación, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría correspondiente. (Decreto 804 de 1995. Art.1).

El artículo 14 proporciona cómo debe construirse el currículo para cada una de las comunidades de que trata el Decreto 804, pero más allá de lo que se ha tratado, el gobierno cuyo

eslabón para este proceso es el Ministerio de Educación Nacional, no coopera como estamento que tiene la obligación de hacer viable de lo que trata la Ley 115/4, el Decreto 1122/98, el Decreto 1860 de 1995 y las demás normas que hace relación a las Políticas educativas y etnoeducación en Colombia. No obstante, estas disposiciones están sujetas a la voluntad y agenda política del mandatario de turno.

1.4 La Formación Integral en el Ideario de la Etnoeducación

"Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad".

(*Diego Luís Córdoba*)

Hablar del ideario de la etnoeducación integral en Colombia, es tropezar con todo ese pensamiento que posibilitó movimientos sociales afros en la búsqueda de un encuentro hacía su reconocimiento; lo que ayer se consideró la invisibilización, que todavía persiste en el pensamiento contemporáneo de las sociedades; sin embargo, el trasegar histórico de esta lucha, configura movimientos de los que en su accionar por lograr que en Colombia la etnoeducación fuera un derecho consagrado teniendo en cuenta el Artículo 67 de la Carta Constitucional, crea de alguna forma el futuro que todavía se puede discurrir incierto por la misma polarización política engendrada en el seno del mismo gobierno y Congreso; se habla de Congreso, porque es de allí que se recrean y se convierte en ley todo aquello que sea obligación del Estado.

Frente a este acontecimiento, considerado un ideario que compila todo lo que concierne a la caracterización cultural de un pueblo o comunidad, se consigna en luchas populares por conseguir un propósito, es indispensable hacer citas que apuntan en el consolidado de todo aquello que ha sido alcanzado a través de un trasegar histórico en pro de la concepciones propias sobre lo etnoeducativo en el concierto nacional. Veamos alguna de las más sobresalientes:

> Lo que hoy reconocemos en materia de reivindicaciones educativas del movimiento afrocolombiano, deviene de una trayectoria de cuarenta años en los cuales las comunidades, los maestros y las organizaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR) se nutrieron de ideas provenientes de diversos ámbitos. Influidos por los ecos de las luchas afroamericanas, la teología de la liberación en América Latina, las luchas agrarias de los años setenta e incluso las luchas sindicales del magisterio, las formas de acción política en procura del acceso a la escuela, inicialmente, y de una educación desde la cultura propia, en los años ochenta, son piezas esenciales en la historia educativa afrocolombiana del siglo XX, cuyas reclamaciones -nombradas de manera distintas a lo largo de la historia- mantienen en el tiempo, sus articulaciones con los problemas del racismo. (Castillo,
> G. E. & Caicedo, O.J. A. 2014. Pág.36).

En este sentido se viene caracterizando un acontecimiento que poco a poco va ganando espacios que su producto logrado reivindica una causa justa que ya en los Estados Unidos como en África los resultados iban siendo de notoriedad; es así como estos sucesos dieron también oportunidad para que en Colombia se produjera un punto de partida por esta importante lucha por los derechos civiles:

> Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y de referentes conceptuales de la lucha "negra" en el mundo, fue el movimiento de la negritud de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Cèsaire), la ideológica por los derechos civiles norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: "poeta de la negritud" (Caicedo, 2013: 196).

La cita manifiesta lo que hasta el momento se ha ido generando a nivel del mundo y Colombia no es ajena como ya se dijo frente a este movimiento y se empieza entonces a fortalecer

el movimiento cuestión que hace eco en estudiantes negros de universidades de algunas ciudades del país como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, vigorizan la idea poniendo el manifiesto a que se escribiera sobre el asunto para ir teniendo bases en el colectivo ciudadano. Como en:

> Uno de los más notorios procesos tuvo lugar en Pereira con el círculo de estudios Soweto, en el cual se encontraba Juan de Dios Mosquera, fundador del movimiento Cimarrón (Agudelo, 2005). Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada por dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. (Castillo & Caicedo, 2014. Pág.38).

Aquí se hace notar que se está creciendo y fortaleciéndose el trabajo realizado por los colectivos hombres y mujeres negras empeñados en lograr la reivindicación de los derechos del conjunto de sus comunidades; lucha que se libra desde diferentes flancos de la vida nacional: política, académica, educación y pedagogía; etc.

La anterior afirmación se alinea con el pensamiento de (Garcés, 2008 citado en Ortiz 2011), cuando registró que:

> Entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia. (p.11).

Juan de Dios Mosquera, un connotado intelectual dedicado a la causa negra, crea el Movimiento Cimarrón y, con este movimiento, nace como postulado, como una premisa, ahora con un andamiaje ideológico e intelectual, la decisión inquebrantable de luchar contra el racismo y, en este contexto, la etnoeducación afrocolombiana es considerada como la herramienta más eficaz para alcanzar dicho propósito. En este marco de movilización intelectual, la (CEA) configura una oportunidad fundamental, y un instrumento infalible para lograr la concientización social, y el respeto a la diferencia como principios fundamentales de la formación del ser humano, y fundamentos curriculares de la educación integral a lograr al interior de todas las instituciones educativas. De este modo, se espera, además, potenciar en las nuevas generaciones de hombres y mujeres negros, una visión crítica de la educación, la cultura y la sociedad; por su puesto, a partir de la asimilación de su valía nacional, y "de acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada en dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia, (Ortiz, 2011.p.11).

Así las cosas, es importante aclarar el porqué de la importancia de la educación para el éxito de los propósitos de este nuevo movimiento de intelectuales negros. Pues bien, en primer lugar, porque desde el interior del movimiento se comprende que, ante la ausencia de una plataforma política, la falta de apoyo estatal, la indiferencia de los medios de comunicación, y la normalización de los sesgos raciales por parte del global de la sociedad; la escuela, por su puesto, constituye una herramienta de masificación de la información; del mismo modo, y en contra posición, en la que alguna vez, todo el modelo educativo sirvió para multiplicar y enraizar en la sociedad, los mismos sesgos raciales que ahora se pretende ayude a erradicar. Al respecto considera Mosquera, (1987):

> (…) la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una sicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva

> concepción geográfica y geopolítica de lo que es la comunidad negra nacional. (p. 17).

Es muy importante el aporte de Juan de Dios Mosquera, cuando trata de dimensionar como la educación está en este caso, muy subvalorada para la población negra; en este sentido alerta con llamados que la educación debe ser propuesta teniéndose en cuenta que debe estar propuesta con una nueva concepción desde lo geográfico y geopolítico en lo concerniente a la comunidad negra nacional.

No ha sido en vano esta lucha de los movimientos sociales para buscar un derecho que si bien es cierto, está contemplado en el solo espacio de haber nacido en Colombia, pero la educación no fue ni ha sido pensada en una dimensión más holística teniendo un referente que esté apuntada a un colectivo en particular; pues sus propios lineamientos hacen posicionar un plan de estudio que generaliza un cultura y ahí yace entonces la estigmatización, porque no se genera con rasgos que deben construirse desde el propio entorno. No se refleja el multiculturalismo que permite visionar un Estado donde se tiene en cuenta al otro como sujeto constructor de nación y que por esa razón debe ser visible desde su contexto teniendo en cuenta su historia de vida y los aportes que valorizan la existencia de una sociedad donde caben todos.

No obstante, las luchas sociales de los movimientos étnicos que más fuerza y representación concretaron desde un principio, tuvieron lugar al interior de las comunidades indígenas y, sobra subrayarlo, fueron, igualmente, libradas por indígenas, como se expresa en García, (1999):

> […] de un grupo de educación indígena en 1984, se pasó a una división de etnoeducación en 1987, posteriormente a un subgrupo de etnoeducación como parte del Grupo de la Comunidad Educativa adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo Pedagógico. En 1997 el Grupo de etnoeducación del Ministerio se transformó en los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Para Comunidades Indígenas y el programa de Mejoramiento de la Calidad de la

> Educación para Comunidades Negras. Finalmente, en julio de 1998 se convirtió en parte del Equipo del Grupo de Atención Educativa a Grupos Poblacionales. (p. 83).

Cabe mencionar, de acuerdo con el trabajo de Loaiza (2002) que hacía el año 1984, se crea, desde el Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución 3454; el programa de etnoeducación en Colombia, el cual, considerando la etnoeducación como "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico" . (MEN, 1987:51)"; dándole a la etnoeducación, con esto, una nueva conceptualización que la institucionaliza, le da un marco legal y, posiblemente, abre las puertas a la gesta de la creación de una noción epistemológica. No obstante, para Bodnar (1992), la etnoeducación en Colombia surge como:

> […] interés personal y diferentes formas de apoyo por parte de niveles decisores, a nivel del MEN, más que por voluntad política oficial, un grupo de especialistas del ministerio de Educación, inicia un proceso encaminado a enfrentar la improcedencia e ineficacia de la educación impartida en los grupos étnicos del país. Fue así como empezó a surgir un proceso de conceptualización y práctica denominado etnoeducación, que aún no termina, el cual fue enriquecido durante nueve años con la propia experiencia y la participación de representantes de organizaciones indígenas, de comunidades, de docentes, de especialistas, y de entidades estatales y privadas relacionadas con el campo en cuestión. (p.32).

En todo el accionar que se ha venido desarrollando entorno a lo relacionado al surgimiento de la etnoeducación, existen experiencias sin la existencia de elementos jurídicos que dieran un mayor fortalecimiento al reconocimiento étnico Balanta (2003), cuenta esa primera fase que forjó también el inicio de una noble causa. Como se considera en Balanta (2003):

> Nuestra experiencia se inicia en 1979 en la vereda Agua Azul del municipio de Villa Rica, ubicado al norte del departamento del Cauca, zona de comunidades de etnia

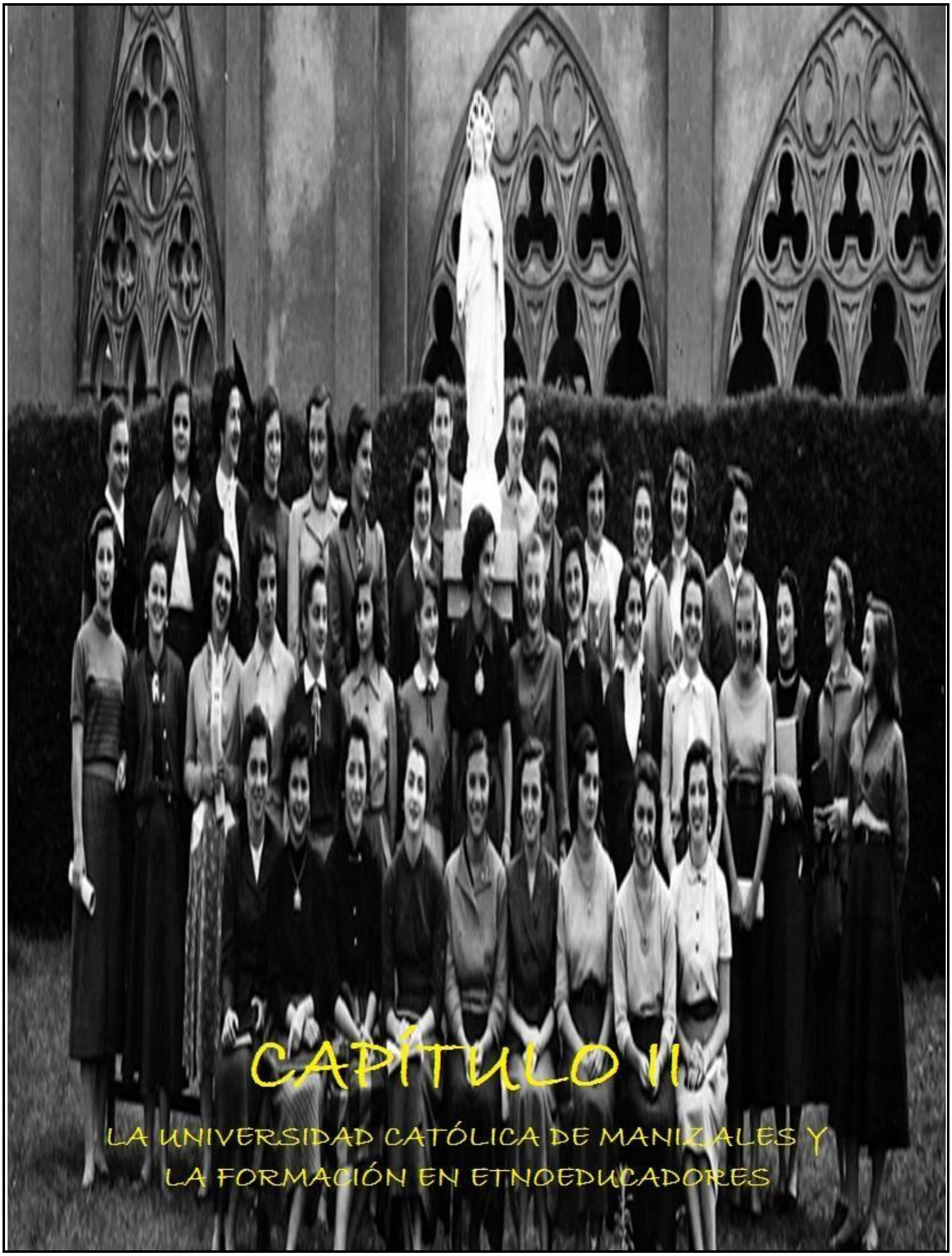
> negra [...] La comunidad entendió que podía avanzar, y fue entonces cuando un grupo de jóvenes bachilleres lideró la propuesta. Inicialmente se creó un preescolar para menores de siete años, en una casa de familia. Más que un preescolar era un primerito, pues no existían los elementos pedagógicos para ese tipo de enseñanza (p.138).

Es una experiencia que abre puertas para pensar que es posible una política educativa de inclusión donde se mire como punto fundamental el respeto por la diferencia, donde conocer desde la identidad que cada grupo tenga siendo diferente se construye nación, y se minimiza desde el fondo el pensar que la educación no teniendo fronteras aunque las hay invisibles, se pueden crear elementos que favorezcan el libre desarrollo cultural y tradicional de la "minoría étnica". Así viene creciendo el ideario de las comunidades afrocolombianas repesando una manera distinta donde se tenga una educación propia pensada desde sus territorios.

El Ministerio de Educación Nacional, empieza entonces a convocar poblaciones afrocolombianas para ir concientizando, ir creando y dando apertura a una nueva forma de educación centrada en políticas afrocolombianas. Se crean capacitaciones, seminarios y talleres relacionados a esta nueva política, de acuerdo con Valencia (1996), con el fin de encontrar un marco conceptual determinado por la perspectiva afrodescendiente:

> Durante los seminarios, foros, talleres, encuentros y conversatorios de etnoeducación realizados en el municipio de Buenaventura (Valle), con la participación de docentes de otros sectores del Valle del Cauca, hemos abordado el tema de la conceptualización de la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana. (p.21).

Así, se empieza una etapa que construye pasos que poco a poco dan luz en el horizonte para la dignificación del pueblo afrodescendiente por las normatividades que se convierten posteriormente en Políticas Públicas.



CAPÍTULO II

LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES Y LA FORMACIÓN EN ETNOEDUCADORES

2 CAPÍTULO II. LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES Y LA FORMACIÓN EN ETNOEDUCADORES

2.1 La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales

La Universidad Católica de Manizales, es un claustro de formación superior creada con un pensamiento de formar hombres y mujeres capaces de forjar cambios al interior de la sociedad Caldense y colombiana; es un referente importante como universidad con principios netamente religiosos en donde inspirada en el cristianismo con un universo de posibilitar formación cristiana, integral, en un contexto donde se inspire la vida de Jesús, servir al necesitado en una sociedad carente de valores, ciencia y cultura. Para encaminar su presencia en forma más detallada, se presenta la historia de la creación de la Facultad de Educación.

2.2 Creación de la Facultad de Educación en lo relacionado a la Formación de Etnoeducadores.

Según registros de la Universidad, se presenta en su breve reseña cómo nace la facultad de educación:

Colegio Mayor de Caldas 1955–1977: En 1955 se crea la Facultad de Arte y Decorado Arquitectónico, con un programa de tres años de duración que otorgó el título de Licenciada en Arte y Decoración Arquitectónica. Durante este período, surge la Facultad de Ciencias de la Salud con el programa de Bacteriología; y en el campo de las ciencias sociales se crean programas técnicos y tecnológicos en Arquitectura, Turismo y Publicidad. Más adelante, en los albores de la década del 70, se crea la Facultad de Educación. Universidad Católica de Manizales 1978 – 1983:

Corporación Universidad Católica de Manizales 1983 – 1993: Resolución 12983 de 1983, MEN, en el marco del Decreto 80 de 1980. Continúa la ampliación de oferta académica de

pregrados y se crean especializaciones en salud y educación. Se desarrollan extensiones de los posgrados a regiones del norte, centro occidente y sur del país.

Universidad Católica de Manizales: Resolución 3275 de 1993, MEN. Este reconocimiento como "Universidad" significa, en el marco de la Ley 30 de 1992, artículo 19, que la institución acredita su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional; y que está, igualmente, facultada para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y postdoctorados.

Desde el año 1997, la Universidad se proyecta a nivel nacional con una oferta académica de programas con metodología a distancia, como contribución significativa a la democratización de la educación, específicamente creando condiciones para el acceso a la educación superior en comunidades de más de 240 municipios de 19 departamentos del territorio colombiano.

A partir del año 2000, la Universidad incursiona en nuevos campos de conocimiento, los cuales diversifican su oferta de pregrados, especializaciones y maestrías, soportadas en grupos y líneas de investigación, que connotan el sistema institucional de investigaciones, que se fundamenta en los estatutos de cientificidad de las disciplinas, los cánones de las profesiones, las exigencias de la sociedad y los contextos caracterizados en los planes nacionales de desarrollo.

La naturaleza de este claustro educativo, están inspirados en su fundadora Marie Poussepin, mujer de Dios, visionaria, caritativa, educadora, empresaria, llamada a seguir a Jesucristo, funda a la edad de 42 años, en 1696, en Sainville-Francia. (…)En este sentido, la obra de Marie Poussepin gracias a su espíritu misionero, su caridad organizada y la creatividad propia de una fundadora, será respuesta a un mundo en crisis que haría en el siglo XVII de la educación y el servicio de salud estrategias fuertes para dignificar la vida de los pobladores de la Francia de esta época (…).

El pensamiento Pedagógico de Marie Poussepin, nueve enunciados generales que iluminan la misión educativa de la Presentación en el mundo desarrollada por las hermanas y los colaboradores de las obras:

1. Formar en identidad cristiana
2. Brindar una formación axiológica
3. Educar en el amor como motor de la educación
4. El conocimiento de las personas: eje fundamental de la educación
5. Educar en el conocimiento de las ciencias
6. Los métodos personalizantes en la educación de Marie Poussepin
7. Educar en y para la participación
8. La educación es alcanzar la realización personal
9. Formar educadores capaces de acompañar procesos de personalización. (p.51).

Los puntos que definen la Misión del pensamiento de Marie Poussepin, son de una coyuntura fundamentados en la FE y humanismo que engendra total credibilidad a la vida de Jesús como protector de un bien universal. A este respecto cabe citar, la interpolación que, dentro de este mismo constructo, hace referencia a educar en la diversidad:

> En este orden de ideas, es posible afirmar con Gutiérrez (2012), que la educación ofrecida hoy por la Congregación posee, entre otras características las siguientes: educar desde la verdad para la libertad; educar en la diversidad; educar para la comunión y la fraternidad; educar para saber leer y escribir; educar en competencias laborales; educar para la autorrealización y para la felicidad; educar para la defensa de la vida; educar en y para la solidaridad. (UCM. PEU. Pág., 15).

Es de pensarse que la Universidad Católica de Manizales, tuvo en cuenta la formación en etnoeducación partiendo de un colectivo universitario que por su misma naturaleza se convoca y tiene en cuenta Decretos como el 804/95, La Cátedra de Estudios Afrocolombianos Decreto Ley 1122/98, La Constitución Política de 1991, Ley 115/94 y normatividades que posibilitaron abrir espacios de participación e inclusión, para formar maestros disciplinariamente

que pudieran con su preparación lograr que, desde su territorio, promocionar la cultura afro basada en la tradición ancestral, teniendo un referente cosmogónico que profundizara su dinámica tribal.

La Universidad Católica de Manizales, en cuanto Institución de Educación Superior, desarrolla su misión en el marco de la normatividad colombiana (Constitución Nacional de Colombia 1991, Ley 30 de l992, Ley General de Educación 115 de 1994, lineamientos y acuerdos de organismos del Ministerio de Educación Nacional), las políticas públicas a nivel nacional e internacional, las Declaraciones Mundiales, y los acuerdos de redes y organizaciones nacionales e internacionales a las cuales la institución pertenece, entre otros referentes, que implican compromisos ineludibles para contribuir a la consolidación de la democracia y la búsqueda incesante de la calidad académica y el logro de la misión universitaria.

Es una oportunidad que la UCM ofrece en la facultad de educación que merece ser como la línea gruesa en materia de inclusión abarcando coyunturalmente un legado histórico relacionado a la educación superior en Colombia. Dentro de sus propósitos de formación se encuentran unos pilares que constituyen una razón de ser con fundamento de vida y sociedad. “Respeto y reconocimiento de la diversidad humana, social y cultural para contribuir a la construcción de una sociedad, inclusiva, justa, solidaria y fraterna”. (PEU, 2018.p:30) Este fundamento da mayor cimiento del porqué la universidad profundiza en el campo de la etnoeducación y da valor agregado a la formación de tal manera que la cultura esté marcada en lo diverso que es Colombia.

Además de ello preconiza la libertad como un don de fe donde prevalece el respeto a la vida “Formación en la autonomía como capacidad para realizar opciones libres que conduzcan al ejercicio de la ciudadanía y favorezcan el sentido de la participación y la corresponsabilidad en la construcción de un país que promueve la defensa de la vida, la justicia, la paz, la solidaridad y la convivencia ciudadana”. (PEU, 2018, pág. 31,32).

Este Proyecto Educativo Universitario es la evidencia de una universidad que supo con qué Misión, Visión y otros aspectos teleológicos que la fundamentan; ahí se demuestra la caridad como elemento cristiano trascendente no sólo desde un orden filantrópico sino de construcción social y humano.

2.3 El Compromiso Social de las Facultades de Educación: Principios y Anécdotas Pedagógicas.

La institución de una Facultad de Pedagogía de provincia, como fue el caso de la transición de la Normal de Tunja, hacia una facultad de Pedagogía y, posteriormente en Facultad de Ciencias de la Educación, abrió una puerta de esperanza para que las demás provincias del país soñaran con la ilusión de acceder también a la oportunidad de instituir en sus territorios, instituciones que, a través de la preparación de sus ciudadanos, pudiesen contribuir a la modernización de sus territorios y, con ello a la movilización social de sus ciudadanos.

Fue por esa época el insigne Germán Arciniegas, aprovechando la revolución por la que, pasaba el sistema educativo colombiano, presentó ante el Congreso de la República, los proyectos de Reforma Universitaria en 1932; que intentaba conferir independencia universitaria. Dicha iniciativa fue acogida y seguida muy de cerca por todos los departamentos del país, entre los cuales se destacaba el departamento de Caldas, concentradas sus fuerzas sociales, políticas y económicas en la ciudad de Manizales, donde ya se empezaba a soñar con una educación superior de calidad en toda la región. El sueño empezó a ser proyecto cuando, a través del IUC, o Instituto Universitario de Caldas, con sede en Manizales, se planteó la posibilidad de expandir su campo de acción hacia las ciudades más importantes, de acuerdo a las vocaciones y las peculiaridades de sus territorios y sociedades.

Con esto en mente, fue planteada la idea de establecer el programa de Humanidades, Bellas Artes y Pedagogía, en su ciudad más importante y, por ende, con visión más cosmopolita: Manizales. En Pereira, la segunda en importancia, por otra parte, se crearía el Instituto de Artes y Oficios; en Armenia, una ciudad de vocación mercantil y turística, tanto como agrícola, la facultad de comercio y, finalmente, en Salamina, de vocación agrícola, minera, ganadera, piscicultora, se fundaría la facultad de Agronomía y Veterinaria. Sin embargo, no fue hasta 1949, diecisiete años después, cuando inició a cristalizarse el sueño paraninfo del pueblo caldense, con la reorganización del Politécnico de Caldas, abierto desde 1936, debido a su inclinación política, bajo la razón social de Universidad Popular. El sueño era pues, impulsados por las iniciativas tunjana y bogotana,

convertir a la emergente Manizales, en uno de los nodos universitarios más notorios del país, capaz de albergar centros educativos de diferente naturaleza.

La UCM, (Universidad Católica de Manizales), fundada en 1954, es una Institución de Educación Superior que, aun que fundamenta su misión de valores Eclesiásticos, tiene una naturaleza privada sin ánimo de lucro que, desde sus inicios, ha soportado su trabajo en una vocación de servicio social, que le ha servido de plataforma para convocar al diálogo permanente entre la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en la transformación positiva de las sociedades. La inauguración de la misma fue una iniciativa llevada a cabo por la Congregación de las Hermanas de la Caridad Dominicana de la Presentación de la Santísima Virgen. Las protagonistas de este acontecimiento fueron la Madre Therese Augusta y la Madre Clara Amelia; la primera responsable general de la congregación y la segunda Madre Superiora provincial.

Su primera denominación fue Universidad Católica Femenina y su población estudiantil cubría un total de 56 alumnas. Años más tarde, la razón social cambia nuevamente y se inscribe como Colegio Mayor de Caldas, hasta el año 1978 en que se aprueba la reforma de sus estatutos y comienza a figurar ante la legislación educativa con su actual nombre. Esta universidad es una pionera en la educación de nivel superior, más allá de que su creación data de una antigüedad importante, su relevancia está caracterizada porque fue una de las primeras instituciones que brindaron Educación Superior a las mujeres que vivían en Manizales.

Las premisas que articulan el desarrollo académico son las relacionadas a la integración, el liderazgo y el desarrollo; las tres propiedades se fundamentan en función del aporte a la comunidad social y al crecimiento del país. La crisis iniciada en los años 90’s producto de una gestión queno planificó el manejo de los recursos y que reventó la organización por dentro y por fuera, había generado un deterioro que además de presupuestal (se encontraba al borde de la quiebra), era evidente en los atributos negativos asociados a la marca, pues el imaginario colectivo de la Universidad para el nuevo milenio en la ciudad, se asociaba con una organización sin futuro, enmarcada en una crisis administrativa, financiera, de gestión y de infraestructura, donde se llegó a afirmar incluso que estaba a la venta.

En los primeros años del nuevo milenio, la relevancia que se le daba a la comunicación y al mercadeo estaba completamente relegada a un segundo plano, tanto desde la asignación de recursos y la planificación del área. Sin embargo, estos primeros años son determinantes para lo que en un futuro sería el área de Comunicaciones y Mercadeo enmarcada en la gestión del conocimiento, pues en este periodo se siembra la primera semilla para empezar a cambiar la visión estratégica de la UCM como marca. En el año 2002, el mercadeo como estrategia no se encontraba dentro de los objetivos de la Universidad, aún era incipiente y no se concebía como un área que implementara estrategias mercadológicas, de hecho, no hacía parte del organigrama institucional. El mercadeo se resumía a una función de difusión de programas en ciertos eventos y ferias de Universidades, con distribución de material informativo a través de fotocopias y una sola persona se encargaba de realizar todas las funciones: promoción, empaque de fotocopias, funciones administrativas, entre otras.

La buena práctica que a continuación se presenta, parte del problema de la imagen de la Universidad Católica de Manizales, la cual había sufrido serios inconvenientes de credibilidad y confianza por parte de la comunidad universitaria y la sociedad en general. Una marca que no estaba estructurada de una forma sólida desde lo conceptual, estratégico y operativo, que integrara los valores institucionales y congregacionales a partir de su misión y visión, enfocándola hacia un posicionamiento institucional que proyectara sus nuevas fortalezas y beneficios. Al respecto en el Proyecto Educativo Universitario de la PEU, de la Universidad Católica de Manizales UCM (2018), se relata:

> La UCM se inspira en el Evangelio, en el Magisterio de la Iglesia Católica y en el Carisma Congregacional; acoge los principios universales del conocimiento y sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos y sociológicos, salvaguardando su naturaleza de institución de educación superior, a la vez que estudia, investiga y promueve la reflexión sobre los problemas de la sociedad para aportar al desarrollo científico, humano y social. (Pág.11).

Dicho en palabras de Arce Núñez, M. F., & López Bedoya, M. F. (2014):

> "…el PEU de la UCM —constructo en el que se consignaron, en 2018, las bases, principios y conceptualizaciones medulares de la universidad— , es un Proyecto Educativo que se orienta hacia el desarrollo y humanización del conocimiento y la cultura, y hacia la construcción de una nueva ciudadanía, como una referencia constante para vivir y realizar el sueño, la visión, misión, principios y valores (…) de la Universidad, y como aporte al proyecto de vida personal de cada integrante de la Comunidad Universitaria". (p.10).

Así las cosas, los investigadores involucrados en este trabajo, decidimos aprovechar la misma plataforma de la que se ha valido la UCM, para avivar el debate con respecto de las tendencias, las configuraciones pedagógicas y epistémicas, y las nociones sobre interculturalidad, sociedad y contexto que han sido promovidas desde los nichos de conocimiento científico promovidos desde la UCM. En otras palabras, se ha tomado ventaja de la coyuntura aquí expuesta, para extraer unas nociones sobre todo el universo de la educación, encontrados en constructos científicos realizados por estudiantes de todos los programas de formación profesoral de la UCM.

Desde esta perspectiva, hemos encontrado que, desde sus inicios, la UCM ha entendido al docente, sus prácticas, y su papel en la sociedad como una trilogía indisoluble que se configura, define y soporta desde una órbita dinámica y, sobre todo, reflexiva con respecto de todo el universo de la sociedad. En ese entendido, la UCM diseñó unos programas de formación profesoral, estrechamente ligados a la necesidad de comprender la idiosincrasia específica de la sociedad caldense y colombiana. Del mismo modo, ha propendido por formar maestros críticos que, a su vez propositivos, logren a través del pensamiento problemático, responder a los desafíos a los que el docente pueda enfrentarles la sociedad, el conocimiento, la ciencia, la tecnología, la interculturalidad, las nuevas nociones y/o tendencias pedagógicas; los cambios generacionales y sus ritmos cognitivos. En otras palabras, formar maestros capaces de asistir apropiada y propositivamente, al debate sobre las transformaciones históricas del conocimiento y la sociedad; a la vez que convertirse en agentes aportantes de esta transformación.

Es preciso aclarar, atendiendo a la obligación a las que nos convoca el rigor de un trabajo histórico investigativo, que, pese a la vocación pedagógica que siempre ha caracterizado, y que

aún caracteriza a la UCM, ésta no fue concebida, inicialmente con la intención de formar maestros, sino con la intención de promover programas de educación superior, cuyo propósito era formar a la mujer para que fuera la base firme del hogar y el eje vital de la sociedad.

Fue así como entre 1951 y 1977 se fundan la Universidad Católica Femenina del Departamento de Caldas, y el Colegio Mayor de Caldas, respectivamente. El primero otorgó el diploma en *"**Cultura Social y Familiar"*;** el segundo, en el título de ***Licenciada en Arte y Decoración Arquitectónica***; posteriormente, durante este mismo período:

> Fueron fundadas la Facultad de Ciencias de la Salud con el programa de Bacteriología; y en el campo de las ciencias sociales se crean programas técnicos y tecnológicos en Arquitectura, Turismo y Publicidad". No obstante, desde estas épocas alboreas, ya se puede colegir su naturaleza de servicio a la transformación de la sociedad. (PEU, UCM, 2018. P: 33).

Pese a lo anterior, no fue sino hasta principios de los años 70s, aún bajo el nombre de Colegio Mayor de Caldas, 1955-1977, cuando se funda la Facultad de Educación. Desde 1978 hasta 1983, cambia su razón social a Universidad Católica de Manizales, y con este cambio de razón social, vienen también unos cambios programáticos que lograron solidificar y posicionar en el ámbito académico caldense, varios de los programas ofrecidos por la UCM, entre ellos, la Facultad de Educación.

Posteriormente, aunque casi de manera inmediata entre la década comprendida entre 1983, y 1993, ahora con el nombre de Corporación Universitaria Católica de Manizales, debido a la buena acogida que tuvo hasta ese momento, los programas de ciencias de la salud y Educación, la universidad decide ampliar su oferta educativa en pregrados, y crea el programa de extensiones pos graduales a otras regiones del país, sobre todo a los departamentos ubicados en el norte, centro occidente y sur del país.

En el rastreo histórico-interpretativo de esta investigación, se han abordado varios trabajos académico-científicos promulgados por discentes del Programa de Maestría en Educación de la UCM, desde los cuales ha sido posible interpretar el papel preciso que ha jugado esta universidad en la formación de maestros en los diferentes puntos geográficos del territorio nacional donde ofrece sus programas. A partir de estos trabajos, se ha podido dimensionar los esfuerzos realizados por la UCM en la formación de maestros y maestras capaces de enfrentar los retos que exigen las realidades sociales y culturales, no sólo en el departamento de caldas, si no en los distintos departamentos colombianos hasta donde llegan sus extensiones académicas de formación profesoral.

Del mismo modo, se puede evidenciar en dichos constructos, la influencia de la UCM en la reconfiguración epistémica de los conceptos de pedagogía, y los paradigmas educativos que reconstruyen una nueva visión profesoral en contextos culturales vulnerables específicos. Contextos que demandan del maestro, prácticas pedagógicas transformadoras que entiendan las necesidades educativas peculiares propias de éstos.

De este modo, fue concebida desde las entrañas de los ideales de la UCM, un programa de maestría en educación que, en concordancia con los principios presentes también en sus programas de pregrado y especialización, invitan siempre a una discusión dinámica sobre cómo el quehacer docente puede entender, interpretar y transformar, desde una visión moderna, que respetando los aportes históricos, parte del ser actual para ayudar a construir una nueva noción de sociedad, concordante con el dinamismo social.

En concordancia, y con el ánimo de ayudar a la interpretación del mundo en el que vivimos, el programa magisterial de la UCM, atendiendo a unas categorías conceptuales como columna vertebral fundamentada en la investigación, la reflexión sobre lo atinente a la pertinencia de las obras profesorales en una sociedad de conocimiento dinámico, la interculturalidad, y la discusión epistémica; ha intentado lograr que los nuevos maestros del siglo XXI, logren hacer un acercamiento que, desde las dialogicidades con la cultura, logre construir una interpretación hermenéutica de la misma.

2.4 El Devenir de las Facultades de Educación: de las Escuelas Normales a la Facultad de Educación.

Los afanes del siglo XX dejaron como consecuencia unas fuertes revoluciones socio culturales que, de manera inexorable, conllevarían al hombre a la concepción de nuevas formas de apreciar el mundo, obligándolo a redimensionar todas las prácticas sociales, a redefinir sus conceptos de sociedad, bienestar y de cultura, con el objeto de satisfacer los nuevos apremios de una sociedad convulsa y, por lo mismo, más demandante en todos sus espectros. Colombia no fue una sociedad ajena a estas nuevas exigencias socioculturales y, tal como en otras latitudes, fue la educación el eje medular sobre el cual giraron todas estas nuevas reconfiguraciones sociales. En consecuencia, la sociedad colombiana precisó de un modelo educativo capaz de enfrentar los nuevos retos sociales que demandaban las facultades de educación, unos programas de formación profesoral que entendieran la necesidad de preparar ciudadanos capaces de insertarse a un mundo constantemente cambiante, y a una sociedad de paradigmas flexibles.

En esta coyuntura, es necesario también recordar que Colombia, pasaba por una violencia civil y política que ralentizó todo proceso social, al tiempo que carecía de unas nociones conocedoras propias que, partiendo de nuestras necesidades específicas, pudiesen promover unas definiciones endógenas y holísticas de sociedad, que dieran una identidad a cada proceso subyacente a nuestra cultura.

Todas estas circunstancias dieron origen a un nuevo entender del modelo educativo en Colombia que, desembocando en una renovación pedagógica, inició con la creación de las Escuelas Nuevas, en 1925, para luego evolucionar hacia la renovación de las Escuelas Normales entre 1925 y 1926, bajo la dirección de la Misión Alemana, y el Sr. Julius Sieber. :

> […] en sus 17 años de permanencia en Colombia, este pedagogo creó la primera Facultad de Ciencia de la Educación en el país, entre los años 1928 y 1935; y posteriormente, en la Década de los Cincuenta, se convirtió en el primer Rector de la Universidad Pedagógica de Colombia, entre los años 1953 a 1955. Los planteamientos de Sieber llevaron a meditar a los directivos de la educación

> boyacense, sobre la necesidad de preparar los profesores para las escuelas Normales, es decir, los "maestros de maestros", y en general, los administradores y docentes especializados en la carrera de la educación. (OCAMPO. 1992. P.9).

Casi una década después, gracias a los esfuerzos del Sr. Sieber, quien impulsó desde la Normal de Tunja, la consumación de El Curso Suplementario Especializado, en adelante referido como CES emanado del Método de enseñanza Activo, implementado por el mismo Sieber, con el objeto de formar maestros de alta calidad y conciencia investigativa "como el único camino para modelar la nacionalidad colombiana auténtica y libre de la dependencia cultural" (Ocampo, 1992, p. 23), permiten ampliar el espectro de enseñanza en pedagogía y, por primera vez, en la posibilidad de la creación de una Facultad de Educación.

Fue así como, después de que el CSE obtuviera el carácter legal por parte de la Asamblea de Boyacá, en 1929, se fueron expandiendo los programas pedagógicos pensando ya, en ir convirtiendo, de manera paulatina, lo que hasta ahora se entendía como El Curso Suplementario o de Especialización de formación docente, en una facultad de pedagogía. Al respecto relata, el Ministerio de Educación Nacional:

> El Curso Suplementario o de Especialización que el Departamento de Boyacá ha sostenido en la Escuela Normal de Tunja, se reorganizará con la cooperación nacional, hasta tomar el carácter de una Facultad de Pedagogía, destinada a la preparación de profesorado para la enseñanza secundaria, y a la Instrucción normalista superior. (MEN, 1933. P: 258-259)

Además de lo anterior, es importante hacer mención sobre la creación o fundación de Normales para Varones en Colombia, a través del Ministerio de Instrucción Pública, da apertura en el departamento de Caldas, la creación de Normales para Varones, entre los años 1909 y 1978, existiera un órgano educativo para la formación de maestros. La siguiente nota da mejor explicación sobre este importante suceso:

> Los albores del siglo XX marcaron el inicio de una dinámica diferente para las instituciones educativas con una serie de reformas emanadas del Ministerio de Instrucción Pública que buscaban cambiar el rumbo de la educación y la función de los maestros reconociéndoseles como factor determinante de la estructura social y educativa del país y, por consiguiente, de la instauración de las Escuelas Normales en el país y en la capital caldense (Valencia, C., 2006:76 Citado en Loaiza 2015.pág. 52).

Lo anterior posibilitó la aprobación del decreto 491 de 1904 que obligaba tener el título de maestro obtenido en las Escuelas Normales para desempeñarse en el magisterio y que las Escuelas Normales tuviesen una escuela anexa que se convertiría en un centro de experimentación docente y práctica de los métodos de enseñanza.

En virtud de lo planteado en la Ley 025 de mayo de 1907 se da en el país auge al surgimiento de Escuelas Normales; en tanto dicha ley autorizaba al poder ejecutivo para establecer con fondos nacionales Escuelas Normales de Varones en los lugares donde se estimara necesario. Con base en la Ley anterior nace la Escuela Normal de Varones del Departamento de Caldas aprobada por el gobierno nacional mediante el Decreto 131 del 2 de febrero de 1909, el cual definió además que “el personal que allí trabaje debe estar dispuesto a hacer de su institución un semillero de maestros verdaderamente hábiles para ejercer la educación y dar el impulso al desarrollo y progreso del departamento”. Además propuso las asignaturas necesarias para la formación normalista y la posibilidad de enviar un alumno de cada municipio de Caldas a estudiar en dicha institución, con el requisito que después de culminados sus estudios irían a trabajar como maestros a las poblaciones respectivas. (Loaiza, Y. Eder. 2016. P: 52).

Lo anterior deja clara evidencia la importancia que las Normales para la formación de maestros venían teniendo, y eso permite acrecentar un tejido en la formación pedagógica de maestros para la educación en el país, especialmente en los lugares donde se consideraba necesario. Es así como este primer momento, genera necesidades educativas para la formación de mujeres en el departamento y es como se genera la apertura de una normal para mujeres, su generación es mostrada a través de la siguiente cita de Loaiza at al, (2016):

> Para finales de la primera década del siglo XX el Gobierno Departamental aprobó el Decreto 86 de 26 de enero de 1910 con el cual se crea la Escuela Normal de Institutoras en la capital del Departamento de Caldas con el fin de subsanar, en parte, la falta de maestras necesarias para la educación primaria;. Esta legislación adjudicó el sostenimiento de dicha institución a cargo del gobierno Nacional y del Departamento de Caldas exponiendo que "el gobierno departamental para dar continuidad a las políticas de instrucción y consciente de la necesidad de fundar un claustro educativo para la formación de maestras obtuvo, a través del Decreto 86 del 26 de enero de 1910, la autorización para establecer la Escuela Normal de Institutoras, con sede en Manizales, organizada y reglamentada de acuerdo con las disposiciones nacionales específicas para este tipo de instituciones y, aprobado por conducto del Presidente de la República, con el Decreto 241 del 24 de marzo de 1910. (p.53)

Este nuevo plantel y su respectiva escuela primaria anexa para el centro de prácticas pedagógicas comenzaron labores con personal docente y estudiantil interno que fuera creado para las aspirantes a pertenecer al magisterio. Un aspecto a resaltar de la Escuela Norma de Institutoras fue la excelente edificación en la cual funcionaban, y por lo cual mereció elogios de los inspectores nacionales y departamentales tal como consta en los archivos de la institución.

> La planta física de la institución tanto en su interior como en el exterior demuestra una magnifica presentación; al revisar la presentación interior de las aulas de clase, lo higiénico de los dormitorios bien presentados, la sala de recibo elegante, con muebles finos y sobria decoración, la capilla espléndida, patios grandes para la recreación, buenas unidades sanitarias, aunque poco higiénicas, destacan la belleza de la institución, además de los hermosos jardines interiores y exteriores (Archivo de la Escuela Normal Caja 173, legajo 227. Citado en Loaiza et al. pág.53).

La anterior cita es sustentada en que López de Mesa propone lo siguiente para las normales: "las maestras formadas debían convertirse en dirigentes del campesino, encauzando sus esfuerzos

a la salvación de la raza por medio de la higiene, el desarrollo de la economía y la agricultura, la moralización de la población, y el desarrollo de su sentido estético". (Obregón, (pág. 163).

El auge en los albores en la creación de las normales marcó un hito importante en nuestro país pues la cita, ofrece comprensión inmediata la suntuosidad como se construían dichas instalaciones. Proporciona este tipo de información lo que se buscaba en la formación de maestros y maestras; la impecabilidad en lo relacionado al aprendizaje y la posterior enseñanza de la pedagogía para la formación de futuros ciudadanos.

Finalmente, en 1934, el gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera reconoce la Facultad de pedagogía de Tunja como Facultad de Ciencias de la Educación que le da una representación nacional que le permite el reconocimiento oficial de todos sus títulos, y posiciona el estudio de las ciencias de la educación como una carrera con futuro en el panorama laboral nacional. De hecho, sus egresados, a quienes en un momento de la historia se les apodó "profesores siberianos" fueron ampliamente buscados por Instituciones Educativas, tanto de naturaleza privada como Pública, para que, bajo su dirección, se redimensionaran sus prácticas profesorales. Si se mira la génesis de las escuelas normales y su evolución -e incluso el desarrollo mismo de las facultades de educación- es fácil encontrase con el hecho de que ambas han centrado su labor de formación en la reproducción de modelos de enseñanza que le dan preeminencia a una sola de las múltiples y variadas tareas de educador; como por ejemplo, la de dar o impartir clase:

> Con ello se restringía la educación al ámbito del salón de clase y, además, se asumía que la identidad del maestro estaba circunscrita a la de simple instructor; es decir, como transmisor de un saber objetivado con la intención de que éste fuera retenido o repetido por parte del aprendiz o como aquella persona que sólo estaba en condiciones de repetir contenidos, recibir y seguir instrucciones claramente planificadas por otras personas, muchas veces alejadas de la cotidianidad de la escuela· (Tamayo, A. O. 2006. P.).

Las facultades de educación en lo que concierne a la educación superior sigue en constructo, cada vez las necesidades educativas toman mayor fuerza por la revolución social a que constantemente cobrea vigor por múltiples razones de índole transformador. Hoy más que en todos los tiempos de la educación, se continúa fraguando en el contexto de este Siglo XXI, donde la Sociedad de la Información propone unos cambios sustanciales en la educación por las características que presenta para estás generaciones que sólo están en el solo embrión del aprendizaje.

2.5 Etnoeducación y Formación docente. La Etnoeducación en la Constitución de 1991.

Como ya se ha dicho la etnoeducación se forja en las auroras de la Constitución de 1991, pues el Art. 55 posibilita la creación de la ley 70/93 y ésta a su vez genera el ámbito del Decreto Ley 1122/98; se puede decir que aquí yace el génesis que permite la apertura de la etnoeducación, pues es donde se reconoce la presencia del afrocolombiano, Raizal y Rom con documentos jurídicos como colombianos y a su vez, se concertan medidas para su atención y educación.

La Constitución de 1991, en su artículo 7. Reza: "El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana"**.** Así mismo refiriéndose al reconocimiento expresa la constitución en el Artículo 70 en el parágrafo segundo de la CPC, indica: "la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven el país" (Presidencia de la República, 1994).

Al reconocerse la diversidad étnica y cultural de la nación, implicó también una acción pedagógica que se concretó con la necesidad de una educación intercultural. Pero no entendiendo por Intercultural lo que resulta importante para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otra, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulan y complementan mutuamente.

Lo intercultural ya se manifiesta como una forma de interrelación entre dos o más culturas proponiendo un punto de partida, de lo que es la diversidad, entendida como lo diferente a otro u otros; es en este sentido que se viene planteando maneras como el colectivo académico del país ha comprendido la necesidad de dar cumplimiento a una realidad que es a través de la norma que se puede contemplar esta situación como una obligación de estricto cumplimiento, pues es una política pública y no se trata de otra cosa que desde los estamentos de competencias educativas propongan cómo hacer de ella objeto de academia en su generalidad.

El Artículo 59. De la Ley 115/94, sobre la formación de educadores para grupos étnicos reza:

> **ASESORÍAS ESPECIALIZADAS:** El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación capacitación etnolingüística.

Este artículo habla que el Ministerio de Educación Nacional prestará toda la asesoría relacionada al desarrollo curricular y todo cuanto abarque este tipo de intervención; a su vez que toda investigación y capacitación etnolingüística. Pero se sigue mirando este aporte como sólo del papel; en los tiempos que el Decreto 804 estuvo en furor, se contó con este apoyo, gracias a que en su momento se elaboraron Proyectos para tal fin, al parecer en los planes de financiación por parte del Estado figuró a través de la 715, pues los recursos quedaron merced de las Entidades Territoriales; en estos últimos no se está cumpliendo puesto que en los planes de desarrollo no se incluyen como prioridad para la atención de etnoeducación.

> **Artículo 60. INTERVENCIÓN DE ORGANISMOS INTERNACIONALES:** No podrá haber injerencia de organismos internacionales, públicos o privados, en la educación de los grupos étnicos, sin la aprobación del Ministerio de Educación Nacional y sin el consentimiento de las comunidades interesadas.

La intervención de los organismos internacionales en lo referente a educación de los grupos étnicos estará debidamente autorizada por el Ministerio de Educación nacional; se sobre entiende que mientras no sea con un debido permiso, pues pueden generarse ciertas disparidades o dicotomías en cuanto a planteamientos de tipo filosófico y el consiguiente adoctrinamiento intercultural, es como se puede comprender dicha situación planteada en mencionado artículo.

Artículo 61. ORGANIZACIONES EDUCATIVAS EXISTENTES

Las organizaciones de los grupos étnicos que al momento de entrar en vigencia esta ley se encuentren desarrollando programas o proyectos educativos, podrán continuar dicha labor directamente o mediante convenio con el gobierno respectivo, en todo caso ajustados a los planes educativos regionales y locales.

Las intervenciones de las organizaciones locales de las comunidades afro, han tratado de impulsar programas de etnodesarrollo, donde están completamente ligados al empoderamiento territorial y políticas Etnoeducativas; pero estos han logrado dicho cometido por la intervención de ONG internacionales, que conociendo la intención y hacía dónde se apunta con la financiación, prestan asesoría y del mismo modo dan apoyo financiero como es el caso de COCOMACIA (Concejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato en el Atrato Antioqueño y Chocoano, Organización pionera de proyectos comunitarios en Colombia.

Artículo 62. SELECCIÓN DE EDUCADORES

Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

> La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta ley y la ley 60 de 1993.
>
> En cuanto a la selección de educadores como las mismas plazas vienen sometidas a concurso, de los cuales no se viene cumpliendo con lo estipulado en este artículo; sin embargo los esfuerzos vienen siendo todavía materia de preocupación porque el cumplimiento de las normas establecidas a partir de la Ley 70/93, no se están llevando a una debida ejecución.
>
> En cuanto al perfil del docente aborda *"Valora la diversidad como condición de una sociedad inclusiva, incluyente y global que contribuye a una sociedad más justa, solidaria y fraterna*". Donde indica que la diversidad implica donde pueden caber todos de allí el término inclusión, donde le apuesta un carisma de una Universidad con educación y formación para toda una sociedad. (Ley 115, 1994).

Dentro de su modelo de planeación institucional, contempla un lineamiento estratégico que resalta la veracidad con la universidad establece un desarrollo con un pensamiento universal con un criterio de creer en su recurso humano para estrechar cada vez más los valores institucionales , (ojo)*"Inclusión, diversidad y multiculturalidad en articulación con el quehacer institucional",* que fortalece más las posibilidades de crecer como centro de Educación Superior, es evidente esta apuesta porque existe un interés común en lo concerniente a la unión de fuerzas y esfuerzos para posicionarse en el mejor centro en este tipo de características pocas en el país y única en su condición de formación humana.

A la pregunta ¿Maestros para el pluralismo? hay que darle una respuesta muy acertada, una que contemple la formación a partir de la transformación de un currículo nacional que incluya

la etnoeducación como parte medular de las competencias a alcanzar por el universo estudiantil. Frente a esto, es necesario que todas las Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas; todas sus dependencias y todas sus facultades, sin prejuicio de su naturaleza académica; hagan flexibles sus currículos entorno al concepto de la (CEA). Lo anterior, en sintonía con lo que expone Meneses (2013):

> El lugar de la afrodescendencia o las representaciones sociales sobre afrodescendencia no es un asunto exclusivo de las instituciones formadoras de maestros y maestras, sino también de las altas gerencias del Estado colombiano: Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, legisladores, políticas educativas y, en general, toda la macropolítica de la formación del profesorado. (p.54).

Referirse a las responsabilidades que tiene el Estado en formar maestros y maestras en el aspecto etnoeducativo, sigue siendo mirado como una cuestión sin una competencia que merece un espacio de concertación local, regional y nacional, existe la delegación de responsabilidades y con ello ocultar como y al mismo tiempo elogiar lo que en el fondo es inexistente. “Finalmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación es un proyecto pedagógico racializado, puesto que las responsabilidades de la implementación son mediadas por la construcción social de la raza y lo negro” (Meneses, 2013. P: 55).

Las secuelas del proceso colonial y sus huellas, han temporizado la historia del afrodescendiente. Socialmente, la existencia del ciudadano afrocolombiano, no es asociada formalmente al proceso formador del proyecto de Nación; sus esfuerzos y sus aportes han sido eliminados, blanqueados o simplemente ignorados en los anaqueles de la historia. Incluso, entre los negros, persiste aún la sensación de que, tanto el individuo afrodescendiente, como su territorio, son asunto de interés nacional, solo como capital político y la explotación económica. Este sentimiento de olvido y abandono, es expresado de manera por demás emotiva, sin perjuicio de su rigor académico, por Mosquera, 2014, cuando afirma:

> No se conocen los aportes de la cultura afro a lo que ha sido la construcción del proyecto de Estado Nación, entonces, esa es la importancia que tiene la cátedra en el sistema educativo. Que nosotros prácticamente, sí tú miras los textos, muy mal se ha educado la gente en este país. Nosotros no existimos para la historia, ni nada de esas cuestiones, entonces hay unos aportes muy importantes de nuestras culturas y lo que fue el proyecto de nación desde todos los campos, desde la lingüística, desde la misma historia, etc. (Comunicación personal de Fidel Mosquera, 27 de octubre, 2014).

De acuerdo con lo anterior, se puede establecer que, mientras el consenso nacional no determine que, institucionalmente es imperante e inexorable el domino absoluto de la etnoeducación como disciplina pedagógica, y como política educacional; además de lograr el concierto de todas las fuerzas y actores involucrados en el asunto, propendiendo por la reconstrucción de una historia que incluya el aporte de todos los actores raciales y, en específico, los de las comunidades étnicas y de las comunidades afrodescendientes; una reconstrucción histórica basada en la pluralidad, en la multiculturalidad y, en últimas, en la multiculturalidad y respeto por la diferencia; Colombia continuará siendo un país cuyas relaciones sociales estarán basadas en el sesgo, asumiendo sus consecuencias derivadas: retraso sociocultural; subvaloración del capital humano y vocacional de la tierra y el territorio, ergo, económico; pero, y sobre todo, con un sistema democrático y educativo incapaz de dar solución a las necesidades peculiares y generales de su población. Por tanto, persistirán las brechas sociales, imperiosas históricamente, sobre las minorías étnicas y, por extrapolación, a las zonas y poblaciones más relegadas.

Al respecto, persiste en Colombia un discurso que, de manera consciente, empodera a unas supuestas mayorías, “la blanca”, que, dicho sea de paso, no obedece a su realidad mestiza genotípica. Dicho discurso tiende a ser excluyente, racista y discriminatorio, en tanto que, por contraposición relega a otras comunidades al estatus de minoría, éstas, en este marco de estratificación racial, son el objeto de subordinación política, democrática, presupuestal y, con todo, de movilización y desarrollo y bienestar social.

En consecuencia, se valida en un contexto axiológico, el afán de los protagonistas políticos y académicos afrodescendientes cuando manifiestan su afanes de demostrar la valía de su pueblo y su aporte a la construcción del proyecto de nación materializado, de manera más o menos concreta hoy para una élite colombiana. Así las cosas, se sobre entiende, del mismo modo, que para las comunidades afrodescendientes la educación constituya un elemento reivindicatorio que elimine la prevalencia y la supremacía racial de las castas mayoritaria, y rescate para la historia postrera y para su actual sentido de la nacionalidad, su dignidad como pueblo, y el respeto que, de parte de los demás pueblos, a raíz de todo este andamiaje le adviene.

Más allá de todo este recorrido, al Estado le corresponde una lucha titánica para establecer un orden de respeto por la diferencia; se habla de diversidad pero desde el punto de vista de la educación no se han proporcionado elementos que conduzcan a un currículo étnico que sea transversal, cuya presencia reconstruya los valores sociales entorno a la visibilización étnica; se hace patria y se elimina la disparidad social y la paz prevalece. Los currículos hablarán por sí solos cuando se tenga la suficiente autonomía en las Facultades de Educación para poner al servicio un currículo donde todos puedan autoproclamarse libres de pensamiento.

2.6 Anexo N° 1. Trayecto Histórico: La Universidad Católica de Manizales y la Formación En Etnoeducadores

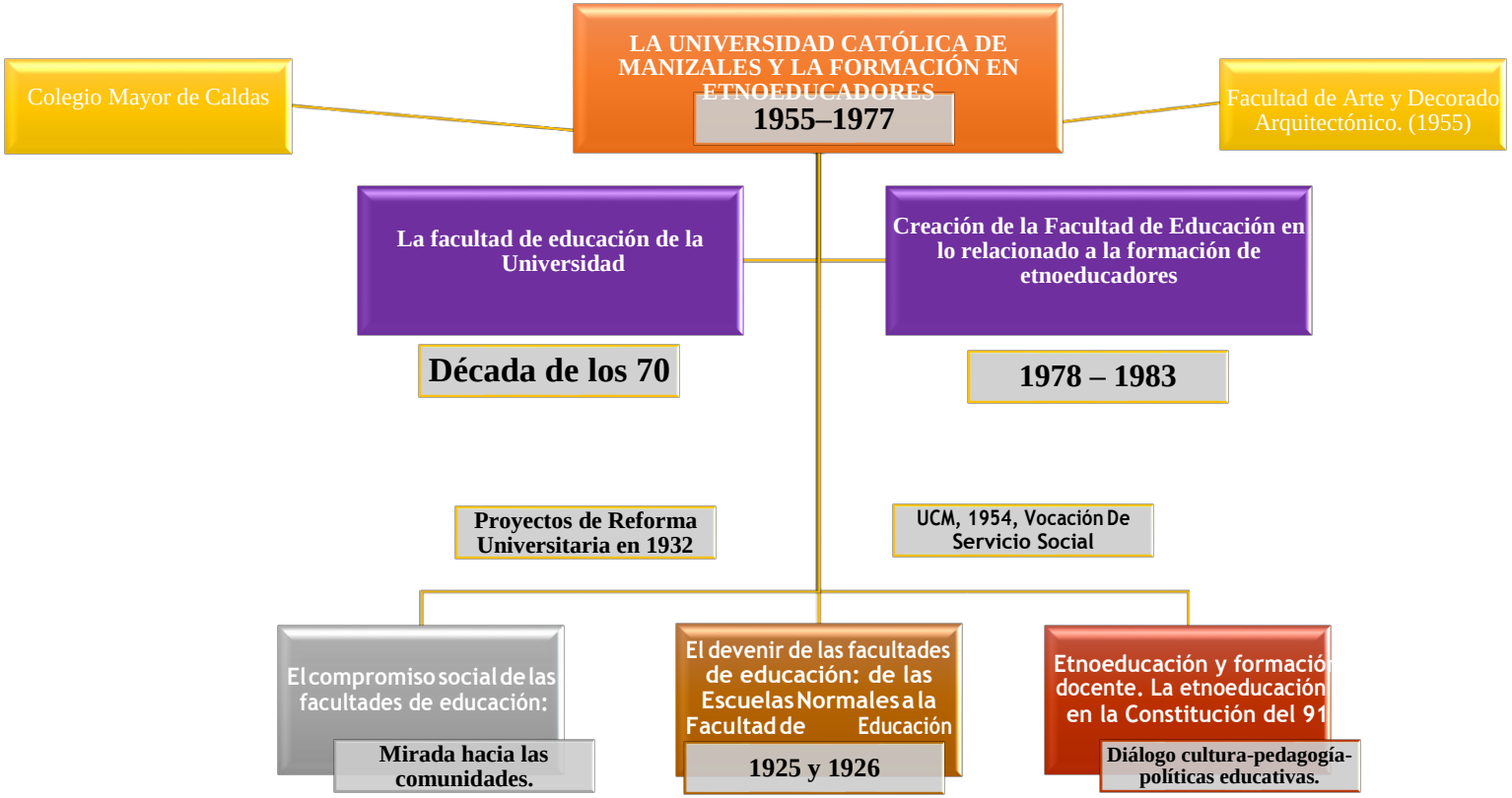


Ilustración 1. Trayecto Histórico: La Universidad Católica de Manizales y la Formación En Etnoeducadores.

CAPÍTULO III

EL PRINCIPIO DE LA COMPLEJIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE LA ETNOEDUCACIÓN

3 CAPÍTULO III. EL PRINCIPIO DE LA COMPLEJIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE LA ETNOEDUCACIÓN.

3.1 La Maestría en Educación en la Formación de Etnoeducadores

Un reto importante para la Universidad Católica de Manizales ha sido lograr a través de sus principios, la formación e inclusión en su programa de Maestría en Educación la inclusión en formación de etnoeducadores; es un trayecto que logra perpetrar en la conciencia de un colectivo, puesto que esta Universidad en lo concerniente a formación busca en todo sentido, desde la humanidad congregar en sus claustros una forma de despertar conciencia en los entornos donde todos tengan eco y se formalice una nueva mirada en el espacio intercultural.

El concejo Académico de la Universidad, mediante acuerdo 014 del 21 de junio de 1996, aprueba la Maestría en Desarrollo de Sistemas Educativos de la Universidad Católica de Manizales, que en su Considerando único, refiere: "*es necesario cualificar en el área investigativa a los egresados de las especializaciones en educación y Ciencias Sociales cuya duración sea menor a tres (3) semestres académicos.* En su **Artículo Primero,** reza: "*aprobar la Maestría en Desarrollo de sistemas Educativos* y, en el **Artículo Segundo** confirma: *"remitir al **ICFES** la documentación requerida para los fines pertinentes".*

Pero el concejo Académico el 23 de junio de 1997, a través del Acuerdo 003, modifica el Acuerdo 014 del 21 de junio de 1996, que en su último considerando señala:

> Que el programa debe concebirse en forma general para cualificar en investigación en todos los profesionales que estén interesados en formarse como investigadores en Educación independientemente de la disciplina de formación, para atender las demandas que al respecto presentan los sistemas educativos a nivel macro y micro.

Se profundiza todo este devenir, en un gran logro para la Universidad Católica de Manizales UCM, cuando se conoce la comunicación fechada el 22 de noviembre de 1999, emanada del Ministerio de Educación Nacional, dirigida a la Hna. Judith León Guevara, rectora de dicho Claustro, donde le informan la creación de la Maestría en Educación, de lo cual se incorpora al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) con las siguientes características:

Código:	182763700001700111100
Jornada:	Diurna
Modalidad Pedagógica:	Presencial
Duración:	4 Semestres
Título:	Magister en Educación

En este sentido a través del Ministerio se crea la Maestría en Educación, cuestión que abre un gran espacio de concertación nacional y de oportunidades, no solo en la región sino en todo el territorio nacional, donde se aviva la llama de la esperanza que inspira servicio sin fronteras en la formación de educación superior; en la siguiente cita se resalta esta llama de la esperanza. Como se asegura en el PEU, UCM, (2008), Citando a García (2012):

> […] que la educación ofrecida hoy por la Congregación posee, entre otras características las siguientes: educar desde la verdad para la libertad; educar en la diversidad; educar para la comunión y la fraternidad; educar para saber leer y escribir; educar en competencias laborales; educar para la autorrealización y para la felicidad; educar para la defensa de la vida; educar en y para la solidaridad. (p.15).

Así mismo mediante la Resolución rectoral No. 086 del 18 de enero de 1999 emanada de la Universidad, se nombra un directivo universitario, en cuya responsabilidad reposa la atención a la maestría en cuestión. Dicha Resolución en mención en uno de sus apartados relata:

> "Será responsabilidad del mencionado funcionario, contribuir a la promoción y consolidación del Desarrollo Institucional, en su área de competencia en el marco de la plataforma filosófica, teológica, pedagógica y gerencial de la Universidad".

3.2 La Arquitectura Conceptual de la Etnoeducación: Antecedentes de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales (UCM) en Materia de Investigación Etnoeducativa.

Con el objeto de encontrar fundamentos epistemológicos, históricos, pedagógicos y científicos que sirvan como fundamentación teórica a los postulados que se exponen en este trabajo, los cuales constituyen, per se, el objeto mismo de esta investigación y a su vez la *arquitectura Conceptual de la Etnoeducación*; se lleva a cabo un rastreo bibliográfico de naturaleza histórica, con el objeto mostrar unos antecedentes investigativos que den cuenta de del trabajo más relevante que se ha desarrollado en *materia de Investigación Etnoeducativa desde la Facultad de Educación; Programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales*.

Con todo, esta recopilación tiene como objetivo, mostrar como desde la Facultad de Educación de la UCM, y más exactamente desde el programa de la Maestría en Educación, han abierto las puertas para que los educadores afrodescendientes desarrollen investigaciones que dan cuenta de sus preocupaciones y las de su territorio, en materia de ertnoeducación; y cómo estos maestros han utilizado la metáfora como elemento retórico que les permite contribuir a la construcción de un discurso etnoeducativo representativo de las peculiaridades y configuraciones socioculturales propias de sus comunidades. Ello, en tanto, según Arbeláez, (2016):

> La metáfora, ayuda a discernir y dar sentido a diversos conceptos y estímulos que entran en juego dentro de un entramado teórico; a partir de las asociaciones que se tienen con otras palabras, situaciones o símbolos, se van tejiendo y ampliando redes y horizontes de significado que dan nuevas perspectivas a las realidades abordadas. (p.129).

En otras palabras, se propone un trabajo que logre evidenciar el aporte de la UCM a la reflexión nacional sobre las necesidades etnoeducativas de las que adolece nuestro sistema educativo. Servirán para tal propósito, todo el acervo académico, científico e investigativo de maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la UCM, que, según piensa el mismo Arbeláez, (2016), favorezca la revisión y el análisis de una matriz epistémica, que permita demostrar que las metáforas encontradas en estas tesis, se agrupan y se relacionan con objetos esta investigación.

Del mismo modo, es necesario hacer una muestra del acontecer etnoeducativo a través de la Maestría en Educación. Ello, en el entendido de éste permite evidenciar los alcances planteados en la filosofía de la Universidad Católica de Manizales, desde donde se potencian espacios de interculturalidad, territorio, territorialidad, y diversidad; como principios que permiten atender la pluriculturalidad de la que hace referencia la Constitución Política Colombiana de 1991; mismos principios que fungen como pilares de significado, en la formación a todo un país sin distingo de raza, credo o sexo.

Dentro de los textos que servirán como soporte a la retórica planteada, se encuentran constructos que servirán como soporte argumentativo para armar la arquitectura epistémica de la ***Etnoeducación*** que favorezca los intereses de esta investigación; a saber: *política*, desde donde se entiende la etnoeducación, de acuerdo con el Documento preparatorio del 3° Encuentro Universitario de Etnoeducación, realizado por la Universidad Distrital de Bogotá, (UD, 2002), como:

> Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto". (p.16).

La ***Etnoeducación*** vista desde el panorama científico, desde donde se establece una dilogisidad entre los saberes en el campo de las ciencias, en el que se sugiere, debe incluir

observación, comparación y clasificación según los criterios y necesidades del grupo étnico y de la sociedad occidental, (Rodríguez y Van der Hammen, 1996, citados por Patiño, 2004. P: 32).

Por otra parte, se analizaran los textos de autores preocupados del asunto ***Etnoeducativo*** desde una perspectiva *pedagógica,* desde donde se propondrá la práctica pedagógica en relación con la etnoeducación, como una apuesta disciplinar que entiende la experiencia enseñanza aprendizaje a partir de la necesidad de amoldar el currículo, el plan de estudio y las prácticas profesorales en virtud del aprovechamiento del contexto, según propone Suárez, (2017), para quien la pedagogía en etnoeducación debe configurar un esfuerzo multilateral:

> […] en donde la educación se convierta en una herramienta fundamental y propicia hacia la reconstrucción de territorios educativos rurales, desde pedagogías etnoeducativas […] de tal manera que la pedagogía se refleje en la práctica, convirtiéndose en el motor para alcanzar la calidad educativa y consiga resolver las problemáticas y necesidades insatisfechas del individuo y su contexto. (P.20-21).

En esta misma línea de estudios, se aborda la ***etnoeducación*** como paradigma de recuperación, conservación y herencia cultural, cobra importancia en este rastreo, en tanto se considera que ésta, (la etnoeducación), debe configurar un enlace entre la finalidad de la educación, la pedagogía como medio, y las necesidades de las culturas y su territorio como fin, en tanto que "lo fundamental es afianzar la cultura teniendo, en cuenta que hay unos elementos básicos de identidad: lengua, territorio, tenencia de la tierra, sentido comunitario, lo colectivo y el fortalecimiento del conocimiento ancestral..." (Jiménez, R. MEN 2004. P: 8).

Del mismo modo se aborda el aspecto de la ***Etnoeducación,*** y su papel como afianzador de las relaciones entre las comunidades étnicas y con el concierto de la sociedad colombiana, cumple un papel fundamental enlazador, dado a que permite la inserción de los pueblos étnicos al global de las dinámicas nacionales, nutriendo así, el concepto de multiculturalidad nacional, y retroalimentándose de otras idiosincrasias, cosmogonías y formas de relacionarse con el mundo. Se sobre entiende su importancia, en la lógica de que la etnoeducación no pretende aislar, ni auto-marginar a las comunidades étnicas de las dinámicas sociales que tienen lugar en el mundo, sino

impulsar a los pueblos y, a sus territorios hacia un mundo globalizado al que pueden impulsar con el aporte de sus vocaciones (económicas, culturales, sociales, artísticas, etc.), pero sin que eso impreque a la pérdida de sus propias configuraciones. En este sentido, se entiende que la ***pedagogía etnoeducativa*** entender la que "la *interculturalidad* es primero, la educación propia y luego, complementar con otros". (Patiño 2004, citando a Jiménez, 2004.p: 41).

Por otra parte, se entiende que la educación debe constituir el motor que mueva al individuo y el total de la sociedad hacia el bienestar, tanto individual como colectivo. En esa misma lógica, y alejados de moralismos, se concibe la economía como uno de los pilares más importantes para alcanzar la movilización social y, con ella, el bienestar. Esta misma línea discursiva debe, por tanto, definir el territorio como la fuente más compleja, por todos sus componentes, pero a su vez, con más vocación, después del cerebro y la fuerza humanos, para el fortalecimiento de los recursos económicos. Por lo tanto, la ***etnoeducación,*** debe estudiar, vincular y ayudar a entender la trilogía ***territorio***-economía-producción, como parte de su práctica profesoral.

No obstante, tiene el componente axiológico de educar al individuo sobre el manejo responsable del ***territorio*** y todos los recursos que en el perviven. En ese sentido, se demostrará la importancia de vincular a los currículos "el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos formando a los estudiantes para que puedan crear, construir e implementar procesos en los que se realizan actividades laborales asociadas al entorno rural. (Patiño, 2004. P: 22). Con el objeto de enseñar a sacar una ventaja responsable de todas las potencialidades y vocaciones del entorno territorial.

El concepto de ***territorio***, por tanto, analizando las palabras de Reymaeker, 2012; está estrechamente ligado a la creación de hábitat, a la apropiación de un territorio físico, y a la capacidad que tiene el individuo para reinventarlo en una carga simbólica particularizada; como quien dice, que el territorio represente (sea símbolo) del sujeto; y éste, a su vez, del territorio. Con la idea de esta definición en mente, establece Spíndola, (2016), citando a Di Meo (1993):

> Esta noción se conjuga con la perspectiva de Di Meo (1993), quien analiza el territorio a partir de una definición marxista clásica, concibiéndolo como un

> fragmento espacial donde se fusionan tres tipos de estructuras: la infraestructura, espacio físico que incluye el componente humano y la esfera de las actividades económicas; la superestructura, representada por los campos político, ideológico y simbólico; la metaestructura, relación establecida entre el individuo y el espacio. (p.29).

Ahora bien, inexorablemente entrelazado al concepto de ***territorio***, está el concepto de ***territorialidad***; ambos, vistos desde la ***etnoeducación***, comportan un constructo conceptual complejo que todo maestro, ***etnoeducador*** o no, debería comprender a la perfección, dado a las dinámicas económicas, tecnológicas, sociales y culturales, locales y globales. En concordancia con Valbuena, (2010), "la territorialidad corresponde al modo de apropiación y a la relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre". (p.5).

En este sentido, es "un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo". Es el espacio geográfico revestido de dimensiones políticas, afectivas y de identidad, o de su sumatoria. (Valbuena, 2010, citando a Montañez, 2001. P: 5).

Dentro de los procesos colombianos relacionados a la ***etnoeducación*** como herramienta de reivindicación de los pueblos afros, el concepto de ***interculturalidad*** es un constructo relativamente reciente, que configura en el esfuerzo de las comunidades negras, de sus intelectuales, de sus líderes sociales y políticos, y de sus pensadores, por consolidar una arquitectura del concepto de afrocolombianidad que conjugue todas las nociones, con el fin de encontrarle visibilizar y encontrar alivio a todos los problemas de origen racial que han mantenido al negro en la marginalidad a través de toda la historia patria.

Se presenta, en este sentido, la ***interculturalidad*** como una forma de producir y poner a circular el conocimiento dentro de una sociedad, en dos sentidos. Primer: producción de conocimiento a partir de la interrelación cultural que enriquece y retroalimenta a los diferentes colectivos. Segundo: la convergencia de varios colectivos culturales pone en circulación el

conocimiento de manera masiva, además de la oportunidad potencial de que el conocimiento trascienda en el tiempo, y en el espacio. Lo más interesante, es que la interculturalidad es un punto de gravedad que llama, inexorablemente, a las sociedades, a la deconstrucción de los círculos, sesgos, y las relaciones de poder enquistadas en el ideario de los pueblos por vicios sociales históricos. Con eso en mente, no podría, por menos, definirse la relación entre ***etnoeducación e interculturalidad,*** como una propuesta dinámica de educar a la sociedad desde el pensamiento crítico, y no desde el adiestramiento sesgado.

La interculturalidad, implica, por consiguiente, favorecer la diferencia, la opinión divergente, la sexualidad diferente, de la etnicidad diferente; implica la dialogisidad las diferentes perspectivas sociales; ergo, implica una eliminación de la hegemonía política, democrática, social, económica que han marcado las pautas de expansión del conocimiento. Dichos conflictos, según piensa Walsh, (2004), surgen de las diferencias de poder efectivo atribuidas a los distintos valores, prácticas y significados culturales y sensibilizan a la necesidad de una interculturalidad efectiva, definida como diálogo y mutua transformación —o ‘interfecundación. (p.70).

En este trabajo, en el que, como en los casos anteriores, intentaremos establecer una relación epistémica, política y pedagógica, entre los conceptos de ***etnoeducación,*** y cada una de las nociones que la componen, en este caso, con el concepto de *multiculturalismo;* usando aquí la distinción que emplea Eduardo Restrepo (2008), entre multiculturalidad, como hecho histórico y social, en el que se produce la “confluencia en un lugar y tiempo determinados, de conglomerados sociales con expresiones culturales diversas”.(p.1).

El multiculturalismo, que es excedido en estructura epistémica por la interculturalidad, se refiera a la existencia de varias culturas en un mismo espacio físico macro, o micro. De ahí que, es mucho menos a fin a la construcción de pensamiento crítico que busca la etnoeducación intercultural, no obstante, se explorará la aparición del concepto de Etnoeducación en Colombia, como campo del multiculturalismo, éste como política pública resultante de las luchas étnicas, para la cual la etnoeducación fue una herramienta fundamental. Dicha postura se valida en ( ) cuando señala que a los sujetos etnitizados se debe:

> Los avances en la legislación y las actividades etnoeducativas como hechos de contestación en un ejercicio de resistencia basado en la negatividad del poder; hasta llegar a posiciones que pretenden develar las condiciones de emergencia del multiculturalismo como política estatal o pública de gestión de lo étnico, frente a las cuales, las perspectivas de la *interculturalidad*, entendidas como la gestión política de lo étnico desde un mismo plano con la población no indígena o negra, deberán tener en cuenta las singularidades de los procesos, los contextos, relaciones y vínculos que se tejen entre los distintos actores, sometidos a formas disciplinares y tecnologías de poder y control en las que éstos se construyen y des-construyen. (p.180).

De frente a las nuevas demandas que advienen como resultado de la globalización y la era de la masificación del conocimiento, los nuevos retos y el rol vital de la educación superior, y, en especial, de los programas posgraduales en la generación de nuevos y afines conocimientos en torno a la tecnología, el emprendimiento y la innovación, hacen de la formación de profesionales capaces atender a las necesidades específicas de sus contextos, una preocupación y un deber inexorable para las universidades. En correspondencia con esta línea de pensamiento, es preponderante que desde las facultades de educación se gestione la articulación de programas investigativos a los currículos, tanto de los programas de pregrado, como los de posgrados, con miras a potencializar las habilidades en investigación. No obstante lo anterior, Para Mitjans, (2004):

> La investigación etnoeducativa apenas se insinúa y, desde luego, no ha tenido impacto real —por ahora, por lo menos— en los procesos sociales y en la calidad de vida de la gente. Por tanto, Se hace necesario crear estrategias de compilación y sistematización de experiencias locales para perfilar un mejor proyecto etnoeducativo a partir de las particularidades y características de los afrodescendientes. (p.27).

Contrario a este pensamiento tan radical, Patiño, (2004), sostiene de manera vigorosa que:

> En el aspecto educativo el período aparece cargado de experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados producción de textos y materiales audiovisuales, realización de foros, congresos y seminarios en los que se discute el avance de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos, aumento de programas universitarios de etnoeducación, ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior y aumento en las solicitudes de ingreso por parte de gitanos, afrocolombianos y raizales. (p.5).

Por otra parte, se sabe que los espacios para la educación étnica de Colombia ha sido permeada por aspectos se naturaleza sociológica, política y económica debido a que, entre otras, ha estado a cargo de corporaciones, fundaciones e instituciones y otras organizaciones de naturaleza política y académica diferentes a la educación superior; sin embargo, para la Universidad ha abierto la puerta para que se fortalezca los programas de estudio, sobre todo en aquellas universidades de regiones de mayoría étnica. Al respecto, se refieren Mitjans, (2004), afirmando que, con el fortalecimiento de la investigación en las universidades del país, se ha logrado el fortalecimiento de:

> […] diseños curriculares de cada uno de los programas que se están implementando, el componente sobre la realidad regional .su entorno ecológico, cultura y economía, la sociedad de las comunidades indígenas y afrocolombianas presentes en la región., hace parte del ciclo de fundamentación. Desde este componente transversal se realizan una serie de investigaciones formativas y acciones de extensión. (p.96).

Así las cosas, y para iniciar a darle forma a lo que necesita plantearse con estos antecedentes, se considera pertinente resaltar lo planteado por Mitjans, A. (2004), cuando dice que “en materia de currículo, lo más relevante que se desarrolla es el proyecto de adecuación curricular, con un alto componente etnoeducativo, bajo la asesoría de la UCM encontrándose ya bastante avanzado”. (p.28); lo cual demuestra el compromiso de la universidad con la investigación y el desarrollo etnocurricular.

Mosquera Saya, C. A., Rincón Erazo, D. M. y Bravo Hurtado I. 2012. Tesis para aspirar al título de Magister en Educación. La escuela un escenario multicultural generador de construcción de identidades. Universidad Católica De Manizales Facultad De Educación Maestría En Educación. En esta investigación es planteada, planteada a través de un complejísimo pero interesante recorrido hologramático, plantea con paciente maestría una dialogicidad entre todas las partes que conforman la episteme etnoeducativa —si da lugar al uso de tal expresión—, y de esta con sus partes; contribuyendo así, a la compleja construcción de conocimiento que posiciona a la escuela como un escenario social donde el individuo afrocolombiano converge para fortalecer (o adquirir) su idea de la identidad, a partir del reconocimiento de principios inherentes a su cultura, su cosmogonía, su sociedad; a su vez que sirve como elemento catalizador coadyuvante en el afianzamiento de la relación enseñanza-aprendizaje-significación entre la escuela, el contexto vital, y el global de la sociedad. Ello, en tanto se sostiene aquí, que "la escuela es un espacio privilegiado, donde la ***multiculturalidad*** es una oportunidad para generar relaciones afirmativas que contribuyen a plasmar unas específicas identidades: personales, sociales y culturales."(p.41).

De este modo, se logra en esta investigación, presentar a la escuela como un espacio atemporal y extrapolado en consonancia, en el sentido de que no descarta como anacrónicas las representaciones ancestrales, sino que se sirve de ellas para fortalecer la evolución y la identidad cultural, a su vez que plantea el discurso sobre la importancia del respeto a la diferencia (como elemento fundamental de la ***Interculturalidad***) mediante la extrapolación de las configuraciones culturales de la rivera del Río Anchicayá; como escenario hologramático y representativo de todas las comunidades negras colombianas, al global de la sociedad del país**;** y del ese sujeto educable con la realidad de su entorno.

De este modo, se estudia la necesidad urgente de ir construyendo una especie de tribuna abierta donde todos y todas tengan la oportunidad de mostrar las realidades de su entorno; y así rescatar ese mundo diverso que define a cada pueblo. En esta línea de pensamiento, se plantea la discusión sobre la noción de ***territorio,*** (exponiendo la belleza de sus paisajes y sus virtudes geográficas que ofrecen vocaciones comerciales por comunicar con el puerto marítimo de Buenaventura y otras comunidades rivereñas). Paralelamente, se expone que el ***territorio***

representa también el saber ancestral: espiritual, medicinal, artístico y artesanal; el conocimiento de la fauna y la flora, etc.

Finalmente, en este trabajo se utiliza la metáfora ***Eco de la Playa*** como metodología que permite u n recorrido territorial, vivencial, cultural e identitario, facilitando así que:

> El proceso de articulación, lo cual además enriquecida por contenidos conceptuales y praxis pedagógica, se constituyen en el nodo fundante de la propuesta interdisciplinar a manera de cátedra, como construcción de conocimiento, situación que reclama tener en cuenta la relación de la obra en su totalidad, bocana como apertura y pleamar como cierre/apertura. En donde se hace evidente que el método es el camino recorrido y metodología es la estrategia a través de la cual se recorre dicho camino. (p.228).

De acuerdo con Mosquera at al, (2012):

> En esa lógica y comprensión, la escuela tipificada y al mismo tiempo enriquecida, contribuye a la debida construcción que de ella se desprende, produciendo un impacto significativo, desde el cual se deduce un escenario en el que cobran vida las identidades que están sujetas a diversas interpretaciones y comprensiones en el tiempo, sin perder lo esencial" Mosquera, Saya & Otros (pág. 144).

Una segunda investigación tenida en cuenta, corresponda al trabajo de Córdoba Mena, E. J. y Velasco Ortega, C. M. 2012. Tesis para aspirar al título de Magister en Educación: *Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducaiva dentro del marco de sus fines y principios*: *Raíces Profunda de Mangle*. Universidad Católica de Manizales; Facultad de Educación. Esta, como su nombre anticipa, favorece significativamente a la reconfiguración del currículo desde una perspectiva Etnoeducativa, al tiempo logra demostrar cómo la etnoeducación trasciende desde el campo de lo ancestral hacia la apertura del pensamiento crítico contemporáneo, sin perder de vista la conservación de todas las configuraciones culturales de las comunidades, sino más bien

como elemento enriquecedor de un proyecto de cultura nacional; siempre teniendo como punto de partida, el rol del docente, y cómo este reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas.

En esta investigación, se asume la metáfora de ***"Las Raíces Profundas del Mangle"*** como elemento metodológico para dar a comprender la importancia de la etnoeducación, y como desde el territorio se enmarca un sendero que permite visualizar la *Cátedra de Estudios Afrocolombiano*, proponiendo alternativas de un aprendizaje autónomo, que reconstruye maneras diversas de visualizar el currículo oculto reflejado en las profundidades desde el territorio y poderse dar a conocer con pertinencia.

Dicha metodología, enfocada en las ideas del pensamiento crítico de Donald A. Schön, dirige al lector al encuentro con la existencia de lineamientos etnopolitica y su relación con el etnodesarrollo a partir de las prácticas pedagógicas. Con ello, Córdoba y Velasco logran identificar enlaces, deconstrucciones entre las prácticas profesorales, los idearios que preconizan su quehacer docente, y la asertividad (necesidad) de reconstruir un currículo que dé respuesta a las necesidades de sus comunidades; es decir, un currículo que le apueste a la humanización de la formación integral del sujeto educable, en armonía con su cultura, la política, la democracia, y la inserción de dicho sujeto y su contexto a la globalización.

Del mismo modo, se logra enriquecer el argumento metodológico con un componente discursivo de raigambre político-legal, basado en la en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la de Naciones Unidas, para denunciar, a toda voz, todas las formas de discriminación racial que tienen lugar en el escenario educativo, y en el contexto sociopolítico y cultural de la nación. En este sentido, posicionan su 'protesta', desplegando un conocimiento profundísimo de las leyes existentes en Colombia, vinculadas a garantizar y proteger los derechos de los afrodescendientes. En consecuencia, su constructo de conocimiento establece sus bases legales en las Leyes 70 de 1993 y115 de 1994 capítulo III; los Decretos 804 de 1995 y 1122 de 1998; en los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Esta investigación tiene lugar en el municipio de Buenaventura, departamento del Valle del Cauca, teniendo como escenario específico s Instituciones Educativas TERMARIT de carácter

público e INCOMEB de carácter privado. Aquí, los investigadores, como ya se mencionó, intervienen el contexto escolar para expresar como la reflexión pedagógica por parte del profesorado, puede potencializar el pensamiento crítico y la movilización de un sujeto social.

López Robledo, D., Molineros Caleros, M. A. y Valencia, Patiño D. 2011. Tesis para aspirar el título de Magister en Educación: *Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable*. Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación. Manizales. En este trabajo de investigación, se muestra, a través de la metáfora *"La Onda*"; en los que se abordan temas como ***Interculturalidad, Etnocultura, Sujeto-educable, Etnoeducación, Inclusión educativa e identidad***; los autores muestran el proceso del devenir histórico de la diáspora africana, y cómo sus dinámicas culturales, económicas, su fuerza laboral, y sus configuraciones sociales en general, han constituido un ítem de relevancia evolutiva en el desarrollo del proyecto de país del que hoy goza toda la nación, desde luego, concentrado con mayor fuerza en un percentil poblacional privilegiado.

En este sentido, se aborda la metáfora de *Las Ondas*, con el objeto de dar respuesta a la que ellos mismos denominan, 'la macropregunta' *¿qué reconfiguraciones son necesarias para potenciar identidad en lo cultural en el sujeto educable?* a través de la cual pretenden exponer la necesidad de reconfigurar la percepción oficial que se tiene de nacionalidad, y de cultura nacional, para vincular, a través de la educación étnica y la implementación de la (CEA), al entramado cultural nacional. Ello, en tanto comprenden que en la pluralidad enquista la riqueza cultural de la nación y, por tanto, es imperioso vincular todas las manifestaciones de cada uno de los pueblos preexistentes en el territorio nacional; lo que implica, desde luego, un reconocimiento a la valía y la plusvalía que inyectan los valores históricos, políticos, etnológicos, culturales y ecológicos, y del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos a la noción de país.

Así las cosas, estos aportes deberían proporcionar el entramado necesario, para que se haga posible el reconocimiento de todos los elementos conexos al engrandecimiento que tejen el hilo de la identidad nacional. Todo este acervo hace que la identidad etnocultural se convierta en ficha clave para que la educación étnica se convierta, no sólo en un derecho, sino también en una obligación moral ineludible para el Estado. De manera tal que, todo el aporte de los pueblos negros

de Colombia, desde el albor diaspórico, se visibilice en todo su esplendor, con el objeto de alcanzar el respeto y el reconocimiento a la diferencia, al aporte constitutivo, y a la dignidad. Paralelo a la pretensión de educar al conjunto social el sentido de la multietnicidad, la pluralidad, la multiculturalidad y la necesidad de la convivencia armónica de los pueblos, persiste, del mismo modo, la imperiosa necesidad de extraer, del ideario nacional, que el negro y su territorio, se reduce a sus ricas manifestaciones culturales, a su fauna y a su flora, para percibirlo como parte de dinámicas macronacionales como independencia, política, democracia, economía, industrialización, infraestructuración nacional, aporte educacional; etc., en lugar de seguir siendo percibidos como un pueblo y un territorio estrechamente exótico en un sentido antropológico.

Un cuarto trabajo valioso a los argumentos expuestos en este constructo de conocimientos, es el de Arboleda Castillo, S. y Preciado Quiñones J.Y. 2012. Tesis para aspirar el título de Magister en Educación: *La etnoeducación: territorio, esperanza y posibilidad humana y política en las instituciones educativas.* Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación. Manizales. En este trabajo, cuyo eje central es mostrar cómo, desde el territorio, las comunidades afrocolombianas abren espacios para engrandecer la literatura de naturaleza pedagógica sobre la etnoeducación, incluyendo los ***saberes ancestrales***, desde donde se vincula un componente con alto grado de espiritualidad, misticismo y cosmovisiones propias de los pueblos afrodescendientes, nutriendo así el enjambre cultural que coadyuva a la formación de un sujeto capaz de producir nuevos conocimientos en constante dialogicidad entre los saberes autóctonos, con el conocimiento que es intrapolado desde el exterior de las comunidades y que, por lo general, irrumpe de manera violenta en el universo cultural afrodescendiente, imponiéndose y transgrediendo las configuraciones locales impidiendo el etnodesarrollo.

Por otra parte, está el trabajo de Torres Arroyo, N. y Angulo Mina, G. Y. Candelo Chávez, L. E. 2012. Tesis. *Identidad un elemento antropológico a orilla del rio Cajambre*. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación. En esta investigación los autores centran su atención en el ***territorio*** como base fundamental para plantear desde los elementos antropológicos constituyentes de una cultura, que se fundamenta en el símbolo de ***identidad cultural*** como patrón de aprendizaje. Asumen el río como centro donde se da la corriente como repliegue de un aprendizaje y conocimiento complejo desde la realidad.

La cultura del río para las comunidades afrodescendientes tiene una connotación cultural de suma importancia; ha sido y sigue siendo la columna vertebral de su dinámica desde lo comunicacional en materia de transporte, así como el eje donde la armonía con la naturaleza posibilita que sea éste quien le suministre sustento y otras necesidades biológicas, sin romper ese esquema que construye y reconstruye sus saberes de abuelos; lo anterior se traduce en la verdadera hegemonía cultural y dinámica de población.

Desde la perspectiva argumentativa que se evidencia en el trabajo de Torres Paz, S. de las L. y Hernández Palomino, G. 2009. Tesis para aspirar el título de Magister en Educación: *Las afroeducaciones: posibilidad emergente para la formación de sujetos éticos, estéticos, políticos y ecológicos en la construcción de una sociedad intercultural*. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación. Los maestrantes hacen un recorrido que permiten visualizar todo un proceso que visibiliza el tejido social que se engendra o se genera desde la etnoeducación como estribo o base emergente para lograr la formación de un ser humano íntegro en una sociedad multicultural, donde ha rondado todo tipo de vejámenes o estereotipos en contra de los afrodescendientes, encontrándose el punto neurálgico en el racismo esa manera de ver al otro como poca cosa, cuyo señalamiento obedece a un esquema de vieja data proliferado por los europeos. Aquí se está planteando es la otra forma que desde la etnoeducación, el Etnoeducador forma un sujeto que hace interrogar su verdadera formación hacía dónde puede apuntar para ejercer desde allí un sujeto con otra mirada social y con misión que integre la sociedad sobre un objetivo común.

Desde el enfoque del constructo desarrollado por los investigadores Caicedo Castillo, E. G. y Mosquera Reyes, M. 2012. Tesis para aspirar al título de Magister en Educación. *Expresiones folclóricas como potenciadoras de convivencia y reconocimiento del otro*. Universidad de Manizales; Facultad de Educación. Se plantea una reflexión desde lo pedagógico la representación folclórica para que desde la escuela se genere una manera distinta de reconocer al otro y eso posibilite factores de convivencia, componente que determina un espacio para ese otro, es decir, propiciar metodologías que impacten de manera positiva que el aula sea el detonante de reconocerse y así se reafirme la identidad; los saberes tradicionales son factor preponderante son

el referente de un pasado que a través de las diferentes expresiones culturales se marcan diferencias y eso establece reconocerse y reconocer la diversidad.

Con la investigación de Zamora Herrera, R. Zamora Mosquera, María Y. y Riascos Cuero, Marleny. 2011. Tesis para aspirar al título de Magister en Educación: *Un solo palo no llama monte. Una minga por la construcción de la ciudadanía*. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación. que es, a su vez, una travesía por la oralidad, como un daguerrotipo de las formas de vida de los pueblos negros y su forma de interpretar al mundo a partir de la tradición; tanto como una mirada poética a las formas como el hombre coexiste con su entorno (flora-fauna-río), la metáfora "*un solo palo no llama monte*", es una demostración de cómo las tradiciones populares son nacidas, al mejor estilo de las más antiguas civilizaciones, de las más profundas y, a la vez, cotidianas preocupaciones del hombre.

En este sentido, su trabajo se esfuerza por ofrecer, desde la escuela y las relaciones naturales que allí tienen lugar, una forma distinta de abordar el territorio y la cultura; elementos que ayudan en la formación de una ciudadanía al fortalecer condiciones de vida teniendo en cuenta el florecimiento cultural.

Otra forma de contribuir a la creación de una retórica etnoeducativa, es la que se puede estudiar desde la mirada de Rodríguez Chávez, Betty. 2010. Tesis para aspirar al título de Magister en Educación; Universidad Católica de Manizales. Facultad de Educación. *Ombligadas suturas afroancestrales de anansé en el mundo ético-natural-humano resignificante de identidades negadas. "Una pedagogía política para otra lógica organizativa de las mujeres afrodescendientes"*. Aquí la autora pretende abordar a la mujer afrodescendiente con una mirada emancipadora por doble partida, rescatándola de la estigmatización social de la que es víctima por ser mujer, y por ser una mujer negra, condición de revictimización de las que han sido objeto todas las mujeres negras cuando intentan desarrollar sus potencialidades en contextos multiculturales. En otras palabras, este trabajo constituye una invitación a la mujer afro para que todos cuanto tenga que ver con su vida social, se empodere de la misma y haga visible un empoderamiento que la desligue y deslinde de los límites que la sociedad del conocimiento hoy proporciona para el bien y crecimiento de la humanidad.

En el siguiente trabajo, llevado a cabo por Posso Varela, Marlon A. Perdomo Medina, R. y Cossío Ríos, Yuly. 2011. Tesis para aspirar a la Maestría en Educación. *Mirada retrospectiva desde el currículo oculto que emerge de un viaje de la luz a la oscuridad enraizado en la ancestralidad*. Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación. Planteado una mirada bastante compleja desde una perspectiva temporal y espacial; donde el currículo oculto es, a su vez el tiempo y el espacio, se muestra como la ancestralidad puede provocar la luz con la que se puede extraer, desde la oscuridad, la nueva configuración curricular preexistente en la cotidianeidad de las comunidades.

En su trabajo, los maestrantes, tratan de enfocar un currículo oculto con enfoque ancestral, comparándolo con el currículo designado como abierto, de lo cual, el primero se ocupa de lo cultural, donde se puede ver desde lo complejo como todo esa atmósfera que lo recubre un pasado puede ser fundamento para crecer y fortalecer el crecimiento cultural.

Así teniendo claro todo el acontecer de la modernidad se trasciende hacia la identidad no dejando el proceso de aculturación que es lo que hoy propugna la aldea Global; el producto de la colonización no puede seguir siendo la maya que tejió una historia sin piedad para indígenas, afrodescendientes y mestizos; estos últimos considerados herederos un proceso que solo originó odio cuyo sentido todavía sigue siendo comparado con la Patria Boba, no existe una comprensión de la realidad histórica, donde todos han dado y ofrecido su puñado de progreso desde su propia cosmovisión.

Un trabajo final que se ha abordado, es el de Arrunátegui Segura, E., García Henao, María A. y Riascos Riascos, Ruth M. 2012. Tesis para aspirar a la Maestría en Educación. Universidad de Manizales Facultad de Educación: *Una mirada histórico-social a las prácticas culturales en las comunidades del rio Anchicayá desde la etno-educación para la formación del educando en un contexto globalizado*. Con este trabajo se explora un contexto desde donde los autores presentan una obra que permite dar una visión aterrizada que posibilita que cada individuo, desde su propio ser, pueda encontrarse con la realidad que hoy se propende con el proceso de la globalización; se apunta con una mirada que se logre conocer el compromiso que se adquiere desde la etnoeducación

con su territorio, es decir, como desde éste estar a la avanzada que por condiciones propias del sistema hace que existan propuestas que desde un proyecto de vida sea para la preparación educativa y que sea desde este punto que se incluyan paradigmas que logren arraigo cultural para evitar así el aislamiento y posible derrota territorial, que sea la propuesta educativa que propicie arraigo ancestral y dominio de una cultura que no es producto de improvisada ocupación, por el contrario viene siendo transmitida de unas generaciones a otras en sus diferentes manifestaciones.

3.3 La Relación Educación, Sociedad y Cultura. Una interacción compleja.

El ser humano ha logrado interactuar de una manera eficiente, y cada vez más inteligente, con su entorno, y aumentó su capacidad de reflejar, creativamente, la realidad por medio de cálculos y modelos formales. Los nuevos procesamientos de la información provocaron la aparición de lenguajes y metalenguajes que estructuraron la mente de quien los utilizó y cambió, drásticamente, nuestro modo y estilo de vida. (Paulette Barberouss. Pág. 97).

Se dice que cada ser humano es un mundo distinto, en cierto modo esa premisa puede considerarse como una manera que cada ser humano vive y averigua, ese mundo que lo rodea y le posibilita maneras de interactuar en ese contexto que muchas veces es visto como un trayecto sin terminación para un individuo, que le finiquita con la muerte; es un territorio; llámese nación, pueblo, vereda, caserío, villorrio, el que infunda un respeto hacia él mismo, donde la compleja realidad con que lo mueve y lo ratifica como miembro es quien lo afirma y lo elige porción de su élite y fiel seguidor de sus postulados que reafirman su condición de humano con un parecido a todos.

Los pueblos del mundo en especial los de América han corrido y corren una sesgada condición humana por la relación que estableció, hombre-naturaleza; esa mirada desde lo natural, afirma su existencia y le suministra todo cuanto ha requerido. Este hombre americano por razones que se conocen en la historia emanada de la Europa centralista y equivocada, le propuso una suerte que hoy se debate en las peores consideradas genocidas porque cada vez se hace imposible recuperar el eslabón perdido marcado por lo macabro y lo absurdo.

La educación relacionada con sociedad y cultura, se convierte en un problema con cierta insolvencia para su constructo por múltiples razones, esas razones se han marcado a lo largo de los siglos que se perpetúan por la conservación que ha tenido en los 200 años que Colombia se consolidó como república, se viene tejiendo una manera de invisibilización para los pueblos cuya manera de discriminación el propio Estado lo asume como minorías étnicas, son esos mismos que le han aportado desarrollo en todas sus formas y maneras de obtenerse. Los cambios que la sociedad moderna suscita han permitido que los pueblos por sus constantes movilizaciones

produzcan formas de protestar para recuperar la dignidad negada por condiciones que cada nación asume como maneras de abominación y poder sobre las masas de población que albergan el territorio. Barberousse. (2011), en su trabajo, Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin, fundamenta que:

> En este tercer milenio, y en el seno de una sociedad globalizada, neoliberal y posmoderna, la complejidad de los nuevos modelos y teorías científicas nos obligó a considerar a la información como un insumo de gran valor. La revolución científico-tecnológica ha suscitado cambios profundos en la sociedad contemporánea, fundamentalmente cambios en las mentalidades, perspectivas y valores humanos. (p.95).

De acuerdo con la cita cuyo texto centraliza la realidad sentida y realizada dentro de una sociedad cada vez más globalizada, cuyo esquema o estructura es aplastante en las diferentes modalidades que pueda entenderse; los valores humanos cobran poca altura, pues hoy se mira más el factor económico como el precursor de los cambios sociales; el ser humano ha entrado a un segundo plano y eso entonces permite que cualquier forma de mirar soluciones hacía lo humano toda propuesta se ve embadurnada en imposible porque el neoliberalismo y otras formas sociales introducidas desde la educación, aculturizan procesos complejas que suscitan cambios para una cierta población en concreto convirtiendo esos cambios en un privilegio.

Entonces cabe decir que las sociedades del mundo se vienen moviendo en una dinámica e interacción compleja, que por sus mismas condiciones imposibilitan que todos interactúen bajo ese ritmo cada vez más creciente, puesto que se repite lo que se ha dicho todos, imposible de tener o contar, con las posibilidades o bondades planteadas en el esquema de la nueva era de la comunicación y el conocimiento. Se reviste entonces lo poco que se puede abordar como un aislamiento que requiere planteamientos nuevos para lograr esa inequidad se desarticule y exista una mirada distinta donde todos tengan oportunidades como especie y como sujeto sociable. Así exista un lenguaje propio con un entendimiento para toda una generación.

Esta complejidad educación, sociedad y cultura, hace pensar y repensar el mundo en que yace esa triada considerada un pulpo con tentáculos que sólo toma con sus ventosas, todos aquellos que puede absorber con él su forma imperante de dominio: en el caso de la educación, no se crean modelos que permitan desarrollarse de acuerdo a las necesidades de cada contexto; es un caso claro el modelo universal que se ha buscado implantar a las comunidades Indígenas, Room, Raizales, Palenqueras y Afrodescendiente, los instituyen bajo un currículo nacional y proponen que se enseñe dentro de un territorio generador de conocimiento y sabiduría ancestral. Pero lejos de todo este entramado está la propuesta aculturizante que se considera la reina del proceso globalizador; como lo expone Alfonso, (2008):

> El ser humano ha logrado interactuar de una manera eficiente, y cada vez más inteligente, con su entorno, y aumentó su capacidad de reflejar, creativamente, la realidad por medio de cálculos y modelos formales. Los nuevos procesamientos de la información provocaron la aparición de lenguajes y metalenguajes que estructuraron la mente de quien los utilizó y cambió, drásticamente, nuestro modo y estilo de vida. (p.97).

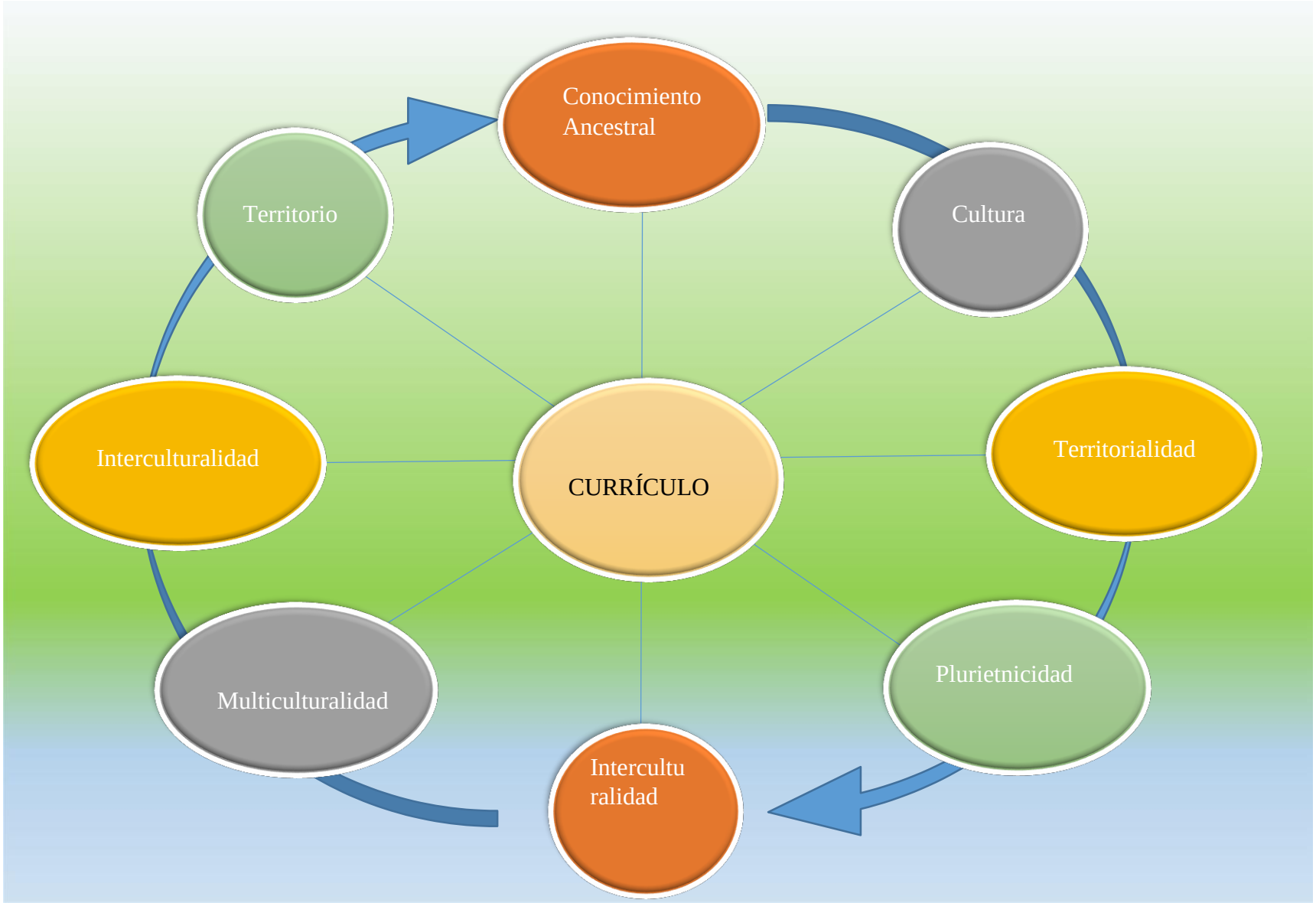
De lo anterior se puede asegurar que las condiciones con que se viene proporcionando la educación para grupos étnicos, no existe fundamentación que asegure esperanzas de etnodesarrollo y se perpetúe una cultura basada en costumbres y creencias ancestrales; pues las esperanzas se truncan debido al acelerado crecimiento y exigencias de la sociedad, cada vez mayor descrédito y pocas esperanzas, no se cuenta con personas que lideren procesos para lograr este cometido. FREIRE (1972), citad por Morín, (1995):

> El hacer mundo puede consistir, entonces, o bien en mantener el statu quo, o bien en transformar las condiciones para tener un espacio de posibilidades que ayude a desarrollar las propias vocaciones. La concepción heideggeriana de ser-en-el- mundo (el ser humano “lanzado” en el cambiante mundo del aquí-y-ahora) nos ayudó a desarrollar nuestra concepción de “emancipación” en términos de “prácticas” y “espacios de práctica”. Esto significa que la emancipación de las personas tiene que ver con la posibilidad de descubrir y poner en práctica las

> potencialidades; pero, para que esto sea posible; hay que construir entre todos el espacio que lo haga propicio. Esto es lo que llamamos un “espacio dialógico”. (p. 165).

Morín en su Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo, posibilita una mayor comprensión de lo que se ha venido hablando, las comunidades afrodescendiente desde el punto de vista de sus saberes han propuesto un espacio que les sea coyunturalmente oportuno para su educación que desde su propia cosmovisión le apueste a una educación basada en sus expectativas y creencias; proponiendo mundos posibles que desde su territorio se elabore una ruta para educarse y resistir desde su territorialidad los cambios que avecinan la sociedad, pero este espacio dialógico como lo menciona Morín; pero es poco probable por lo que se puede llamar, programación indeclinable.

3.4 Anexo N° 2. El Trayecto Hologramático Concebido desde el Territorio



Creación propia de los autores.

CAPÍTULO IV

LA METÁFORA COMO MEDIO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LOS PUEBLOS AFROCOLOMBIANOS.

4 CAPÍTULO IV. LA METÁFORA COMO MEDIO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LOS PUEBLOS AFROCOLOMBIANOS.

4.1 Ríos, Canoas, Canaletes, Palafitos, Choibá y Genené

Adentrar al conocimiento afrodescendiente, es marcar un principio que fundamenta su identidad; evidente por tradiciones y costumbres que hacen posible una caracterización de su territorio y maneras tradicionales que lo enmarcan como único por sus saberes que en ellos se viene conservando a través de los tiempos. Cuando se habla de un canalete, es una manera muy figurada para referir lo que transforma en saberlo introducir al agua para avanzar en la canoa hacía otros sectores del territorio habitacional; en él se lleva consigo una porción de agua que permite avanzar la canoa que significa cambios en la manera de pensar y actuar en beneficio propio y comunitario; en su complejidad transporta también un cúmulo de carga tanto de personas como de esperanzas: bien sea para llevar una información, para asistir a un certamen comunitario, como reuniones o velorios, así como también trabajos, mingas o convites que es denominado mano cambiada.

Un canalete refleja la esperanza de bogar hacía un rumbo que manifiesta la realidad vivida y que se busca transformar sin que en ellos esté desajustado el querer del territorio con sus habitantes.

Dicho de otro modo saber bogar es tejer un salir y regresar con experiencias nuevas, experiencias que enarbolan la verdad de un pueblo que nace pero que su búsqueda por sostenerse visibiliza querer seguir conservando tradiciones que para el mundo moderno son complejas cuando no están al usufructo universal.

De otro lado el río es la arteria comunicacional, es la avenida, es el vehículo para el transporte y suplir necesidades de tipo biológico; ahí es donde está la esperanza y la vida misma, conjugada en ese crecer en temporadas invernales y secar en temporadas de verano; ahí se marca la gran diferencia en las construcciones de su alrededor y orillas; casa en palafito donde se recrea

la semblanza de evitar inundaciones como la subida de animales salvajes a las mismas. En este sentido se entiende que así como existen condiciones innatas para esta evasión natural, está involucrada la perseverancia de evitar la invasión de su territorio y el irrespeto a sus creencias y tradiciones culturales.

La canoa que es un bus acuático, transporta la carga en las direcciones del río u opuestas al mismo; esta canoa que en algunos lugares es denominada potro, champa, piragua, referencia el potencial y desarrollo de sus pueblos, en los puertos abundan y ese entramado multicolor y nombres que suelen colocarles, son denominaciones que ajustan cada vez ver diferente ese modo de vida que hoy se ve atrapado por los cambio sociales que atropellan la capacidad de resistir. Estas canoas construidas en Choibá o Bonga, árboles maderables que serpentean sus hojas por el viento, representan la dureza de su estructura y durabilidad en la humedad; ahí está representado lo que se designa: resistencia de abandonar el territorio por los fines con que se ha venido ocupando. Como se sugiere en Liscano, (1999):

> El carácter orientado de la metáfora permite así distinguir el sujeto y el término, es decir, lo que, por una parte, una sociedad o grupo da por sabido (lo consabido) y por supuesto (sus pre-su-puestos) en un cierto ámbito, aquel saber que considera fundado y en el que se funda, y lo que, por otra parte, para esa sociedad o grupo es una incógnita, un punto ciego que pretende iluminar a la luz de lo que le es familiar y evidente.(p.36).

Lo anterior visto desde un pensamiento dialógico desarrolla esa capacidad de ver en el territorio unas herramientas que transforman un universo con la esperanza de contenidos para la educación de los pueblos afro; una esperanza que en ocasiones se desmorona por no contar con una sociedad donde se diga que existe igualdad de oportunidades y derechos comunes. Estos elementos son identitarios, son esas herramientas que buscan atiborrarse de saberes para que sean transmitidos de generación en generación y conservación de autonomía local.

Es evidente que se tenga en cuenta que los elementos que constituyen una cultura son diversos, en este se han tomado los anteriores para representar lo que son dentro de un transcurrir

en tiempo y espacio; hoy la tecnología y la mecánica ha tratado de superar esta tradicional forma de transporte (motores fuera de borda y canoas construidas en hierro, así como las casa construidas en techo de cinc y pared de cemento, sin que se haya extinguido ya que existen comunidades cuya resistencia al cambio es notoria. Se refleja seguir un contenido que representa la semblanza y cultura de un pueblo que requiere una educación basada en su territorio con pertinencia fundada en unos derechos constitucionales adquiridos por haber nacido aquí donde todos tienen también su espacio.

CAPÍTULO V
DISEÑO METODOLOGICO.

La Etnoeducación en la Formación de Posgrado de la Universidad Católica de Manizales. Una mirada a sus nociones de Pedagogía, escuela e Interculturalidad.

5 CAPÍTULO V. DISEÑO METODOLOGICO.

5.1 La Etnoeducación en la Formación de Maestrantes de la Universidad Católica de Manizales. Una mirada a sus nociones de Pedagogía, escuela e Interculturalidad

Este trabajo, de aristas ampliamente histórica, se fundamenta el análisis de tesis e investigaciones de maestrantes de la región pacífica colombiana, de mayoría poblacional afrodescendiente y, por lo tanto, ávida de representaciones intelectuales que desglosen las complejidades de su tejido social. Por tanto, es de in interés fundamental rescatar todo el acervo cultural que persiste en estos constructos de conocimientos, con el objetivo de comprender como los maestros perciben el acontecer etnoeducativo.

El rastreo de toda la bibliografía de interés, se centró en tesis a través de las cuales se utilizó la metáfora como herramienta retórica para analizar y explicar el universo afrocolombiano. Con ello, se permitió la identificación de complejas y legítimas preocupaciones que, aunque parecen invisibles ante los ojos del Estado colombiano, son una herida abierta en las venas de la Colombia negra. Del mismo modo, se identifican y visualizan, tal vez, por vez primera, representaciones culturales que son extraídas del contexto exótico desde el que se interpretan las configuraciones culturales de los pueblos afrocolombianos, ante los ojos del resto de Colombia, para plantearlo desde un contexto académico, investigativo, crítico, científico y con un discurso de una altura ciertamente intelectual.

En tal sentido, este trabajo, más que un estado del arte, representa un reconocimiento al trabajo pedagógico, a la crítica y a la reflexión del contexto educativo que representa a las nuevas generaciones de maestro, en el marco de la investigación etnoeducativa.

Desde este trabajo, se refleja, además, un abordaje a fuentes precedentes de las que se vale para reforzar o contrastar el trabajo de los maestrantes citados en los antecedentes. Del mismo modo, se ofrece un rápido, pero decidido análisis que pretende explicar cómo, a través de la historia, se han reforzado arquetipos socioculturales desde los que se ha estigmatizado a los negros, no solo en Colombia, sino, a través de la historia de la humanidad. El objeto es pues, posibilitar una descripción, tanto del devenir histórico de la diáspora africana en Colombia, pero también, encontrar el meollo del delirio de superioridad blanco, persistente en la cultura colombiana, con antecedentes en la historia de toda la humanidad.

La metodología utilizada en este constructo de conocimiento, ha sido organizada en varias etapas, cuya secuencia lógica imprime mayor rigurosidad, impidiendo que el abordaje de los temas se convierta en un círculo vicioso perisológico, sino más bien, que es una muestra constante de búsqueda de la reflexión académica que se configura en el soporte, pero también en el contraste con otros constructos académicos.

La reconstrucción histórico-analítica sobre el papel que ha desempeñado la Universidad Católica de Manizales desde su programa de formación en Pedagogía en Etnoeducación, implica, como ha de advertirse, un rastreo arduamente riguroso y concienzudo sobre los trabajos más relevantes que desde dicho programa se han impulsado.

Encontrar dicho rastro y huella en el estado de la ciencia pedagógica, por otra parte, ha permitido evidenciar los estándares de severidad investigativa que se han alcanzado en esta universidad y, por la otra, ha favorecido abordar las principales tensiones que, al respecto de la cosa Etnoeducativa, promueven a los estudiantes que han pasado por este programa dejando sus constructos investigativos en el que se evidencian sus más profundas preocupaciones.

En este sentido, se ha podido también, aportar al debate sobre dichas tensiones, resaltando los aportes de muchas voces silenciadas en los rincones de una academia que puede, en muchos casos, llegar a ser elitista y reconcentrada. Es decir, se ha podido conocer, de primera mano, la voz de una nueva generación de académicos que han aportado, sin mayores pretensiones, a la configuración de un nuevo discurso o, al menos, a la modernización de éste.

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha impulsado una investigación de carácter cualitativo con un enfoque documental histórico, con base en las tres fases del método histórico. A saber:

5.1.1 Fase Heurística.

Que consiste en el hallazgo de las fuentes de información precisas para dar soporte científico a este legado, es decir, la compresión global y local del quehacer universitario ligado a conocimiento de la etnoeducación, consistió en una revisión bibliográfica en libros, revistas, artículos periodísticos, tesis de grado, al igual que investigaciones del orden nacional, regional y local, que indujo a la compilación de información relacionada a la Universidad Católica de Manizales sobre la Maestría en Pedagogía en lo concerniente al campo intercultural, es decir, etnoeducación. Dicha etapa está "referida a la búsqueda interrogada de las fuentes así como la determinación, localización, recolección, identificación y selección de las mismas". (Loaiza, 2016. P: 62).

5.1.2 Fase Doxográfica

A partir de la cual se categorizó el acervo literario y científico de todas aquellas obras dedicadas a recoger los puntos de vista filosóficos previos a esta investigación, y a las otras que configuran la base teórica; razón que permite descubrir las fuentes y causas de las tensiones, preocupaciones y vicios culturales del tema investigado. En esta fase es importante resaltar que desde el mismo contexto interno se tuvo en cuenta una minuciosa recopilación de las fuentes para contextualizar el tema de investigación y así contar con elementos que concretaran en accionar universitario en el estado de la cuestión. Para esta etapa, igual que las demás, fue aplicado el mismo paso a paso descrito en el constructo de conocimiento: Origen de las Escuelas Normales en el Departamento de Caldas, escrito por Loaiza, (2016): "se realiza la ordenación, análisis, clasificación y sistematización de las fuentes y documentos básicos, como las Historias Orales, los currículos, los reglamentos, producción de los maestros, disposiciones, Leyes, Decretos, informes, memorias del período de estudio". (p. 62).

5.1.3 Fase de la Síntesis Histórica.

En esta fase, de manera muy cuidadosa, se han establecido paralelos entre el discurso pedagógico determinado, y los aportes que ya se han mencionado, emanados del discurso 'rejuvenecedor' de los investigadores egresados del programa de formación de Posgrado en Etnoeducación de la UCM. Se pretende, a partir de este enfoque, marcar un itinerario programático que haga de esta investigación una fuente literaria clara, con un discurso concreto, y con unas intenciones y contexto perfectamente definidos y delimitados.

En este sentido queda muy claro cómo la Universidad Católica de Manizales, viene contribuyendo en la formación de profesionales dedicados a la educación, en especial en la maestría en pedagogía y Etnoeducación, ya que por sus mismos principios pedagógico, y su énfasis relativamente nuevo, los hallazgos a través de las investigaciones de estudiantes,n contribuyen notoriamente al reconocimiento de un proceso colectivo, que busca alternativas favorezca nuevos y mejorados enfoques, con el objeto de enriquecer un proceso cada vez más robusto. Posibilitando así, espacios de encuentros con y para la cultura afrodescendiente, donde se facilita el abordaje de los contextos, las necesidades, las condiciones y peculiaridades más íntimas y álgidas de nuestras poblaciones, promoviendo, al mismo tiempo, a la creación, consecución, rescate y articulación de recursos académicos que engrandecen la CEA, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y el conjunto de la etnoeducación.

En otras palabras, abriéndose paso en el mundo académico desde el que se intenta hacer una discriminación positiva de las necesidades etnoeducactivas, propendiendo siempre una vinculación al concierto de la sociedad nacional y global, pero en condiciones de igualdad competitiva, y, sobre todo, aq una sociedad que se permita nutrirse de las vocaciones afrodescendientes, desde el espectro cultural, humano, económico, político, científico y académico, a través de los cuelas buscamos una representación propia en la sociedad.

Este trabajo de investigación, que considerada una búsqueda radical de la explicación y resignificación "de los hechos etnoeducativos, a partir de la interpretación, la reflexión y la confrontación, que permitió establecer la claridad temática sobrelos diferentes aspectos, hechos y realizaciones" (Loaiza, 2016. P.23).

Por tanto, tiene pretensiones de constituirse en un referente importante para la Universidad Católica de Manizales; pues en éste se hace una memoria histórica de todo un acontecimiento que a la luz de la verdad representa un hecho educativo trascendental que será coadyuvante y ejemplo para otras universidades de Colombia, en todo lo que concierne a la etnoeducación desde el conocimiento de la educación superior. Aquí se ha rastreado una información que sintetiza una historia por contar que gracias a la documentación bibliográfica se puede decir que es un logro que fundamenta lo que ha sido un currículo oculto de la Universidad Católica de Manizales pensado en la inclusión y en políticas públicas que por norma lo consagra la misma Carta Política sobre lo que es el derecho a la educación.

5.1.4 Fase Etiológíca.

Con el propósito de entender el devenir histórico y la evolución de la etnoeducación colombiana y, en específico, de la CEA, o Cátedra de Estudios Afrocolombianos, se ha logrado un documentado rastreo histórico del constructo de conocimiento que ha tenido lugar en el concierto nacional y, en específico, de la producción investigativa que emana de los maestrantes etnoeducadores e investigadores de la Universidad Católica de Manizales, (UCM), se ha dado énfasis a una etapa Etiológica, desde donde se enfoca en el estudio y análisis de las distintas manifestaciones intelectuales, literarias, jurídicas y epistemológicas y cómo éstas interpretan las distintas configuraciones culturales, sociales, políticas, económicas, religiosas, cosmogónicas de los pueblos negros asentados en Colombia y, en general, de cómo estos se relacionan con el conjunto de la sociedad nacional. Ello, por supuesto, con la idea de descubrir, en las distintas preocupaciones, cómo estas intentan dar solución a las necesidades educativas de sus comunidades.

En ese sentido, se logra identificar el origen de fenómenos desde los que se enmarcan, en un sentido global, pero no por ello, superficial, los sesgos que han lastrado el progreso y la movilización social de los pueblos negros colombianos, y cómo la educación ha servido de medio para su reproducción. Tal propósito, solo fue posible mediante la configuración de una arquitectura de principios epistemológicos, o, al menos, de un bosquejo de éstos que, aunque en fase incipiente, permitieron categorizar que favoreció la comprensión de las distintas visiones plasmadas en los constructos, todas ellas, retorizados a partir de metáforas desde las cuales se explicaba la interacción del hombre negro con su universo, su necesidad y esfuerzos por conservar sus raíces, al tiempo que se abre camino hacia la inserción en un mundo que, aunque se define como pluriétnico y multicultural, permanece reacio ante la apertura de unas fronteras como

barreras culturales que impiden el ensanchamiento de la multiculturalidad, el enriquecimiento del andamiaje social, y el fortalecimiento de una nación que, en su afán de occidentilización, margina, acomplejada, todo un potencial sociocultural, económico y político que podría significar el impulso definitivo hacia el horizonte del desarrollo nacional.

CAPÍTULO VI

CATEGORÍAS EPISTEMOLÓGICAS

ARQUITECTURA EPISTEMOLÓGICA DE LA METÁFORA COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES EN EL CONSTRUCTO INVESTIGATIVO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZ

CATEGORÍAS EPISTEMOLÓGICAS.

6 CAPÍTULO VI. ARQUITECTURA EPISTEMOLÓGICA DE LA METÁFORA COMO HERRAMIENTA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES CULTURALES DE LAS COMUNIDADES AFRODESCENDIENTES EN EL CONSTRUCTO INVESTIGATIVO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

Abordar las categorías permite establecer un enlace de todo el recorrido de la presente investigación; este enlace es la muestra de los objetivos planteados para lograr un análisis de todo el completo del tejido Hologramático y, de igual forma, funge como metodología empleada para explicar las realidades que se sustentan en todo el entramado investigativo de este trabajo, y todo lo que implica establecer realidades diversas encaminadas a una población homogénea ideológicamente, en tanto adolece de las mismas falencias, y se representa en manifestaciones culturales bastante similares. Del mismo modo sirve para establecer las conclusiones y recomendaciones pertinentes. Además de esto, permite sistematizar la información y concretar de mejor manera los pasos llevados a cabo en las prácticas realizadas en la obtención de información. Lo anterior, apoyado en las tesis de Osses; Sánchez; e Ibáñez, (2006); para quienes:

> La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. (pág. 5).

En este sentido y teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo investigativo se basó en las siguientes categorías o tópicos:

6.1 TERRITORIO Y TERRITORIALIDAD

6.1.1 Nociones de territorio y territorialidad.

Percibir la noción de ***territorio y territorialidad*** desde la concepción antropológica, puede adentrar a un conocimiento profundo de arraigo y sapiencia, donde puede ser una vasta zona ocupada por una determinada población con una cultura propia, dedicada al desarrollo de un sinnúmero de actividades inmersas en su diario vivir, caracterizado entonces por unos vínculos que se pueden considerar únicos legados por una generación que hace posible diferenciarse de los demás. Dicho en palabras de Bello, (2015):

> Los estudios agrarios y antropológicos en contextos indígenas han privilegiado visiones sobre el territorio que aluden a las formas de apropiación instrumental dentro de las que destaca la constitución de la propiedad de la tierra a través de las luchas agraristas, desplazando a un lugar secundario los significados y las formas de apropiación simbólica que los sujetos hacen en distintos momentos y en función de sus especificidades culturales. Es decir se ha mirado el territorio desde fuera y no desde una perspectiva de segundo orden, esto es, de la forma en que lo ven, lo interpretan y los representan los propios sujetos. (p.44).

Este primer acercamiento a la noción de territorio hace pensar desde la ocupación de las poblaciones afro, el mismo caso sólo que cambia en el nombre, cuyo proceso es el mismo; sin embargo existe una diferencia desde el punto de vista cosmogónico: como es visto el territorio desde el punto de vista indígena y como es visto desde lo afro. Aunque pueden existir ciertas diferencias apuntan sobre el mismo visionario salvaguardarlo, respetarlo y tenerlo como su medio de subsistencia y vida misma. *"En el territorio se despliegan todas las relaciones marcadas por el poder".* Raffestin citado por Bello (pág. 45). Del mismo modo, opina el mismo autor:

> Producir una representación del territorio es en sí mismo una apropiación, un control dentro de los límites de una conciencia, así toda proyección en el espacio construida como representación, revela la imagen de un territorio, de una red de relaciones. Asimismo, toda

> proyección es sostenida por un conocimiento y una práctica, lo que supone la posesión de códigos, símbolos y "sistemas sémicos". Es a través de un conjunto de sistemas sémicos que se realiza la objetivación del espacio dentro de los procesos sociales. En este esquema, los límites del espacio son "celdas" del sistema sémico movilizadas por el representado. (p.45).

La siguiente cita acerca más a la noción de territorio y da mejor perspectiva de lo que realmente se busca con esta investigación reconocer desde el territorio la apropiación de una educación propia. Esta noción tiene la ventaja de incluir también una dimensión política del territorio. Ríos, (2012); en su trabajo, Antropología del territorio, explica:

> Es decir, en la relación con lo ambiental y con su alteridad el hombre se apropia de espacios, determina rutas, hace señalamientos y escribe en la naturaleza su firma. Influye, afecta y controla acciones mediante el establecimiento de un dominio en un área geográfica específica. Se construye un sentido de la identidad espacial que guarda exclusividad y supone división en la interacción humana. La implicación de todo esto es un modo de comportamiento al interior del contenedor que, en extensión (sincrónicamente, podríamos decir), redundará, necesariamente, en conflicto por el espacio limitado y encuentro con otros distintos quienes también marcan y dejan huellas en la apropiación sociocultural del espacio. (pág. 32).

En este mismo trabajo, el mismo Bello, (2012), haciendo referencia el pensamiento de Tizon (1996), y, a su vez, a Lecoquierre y Steck, (1999), quienes citan a Giménez, (2004), sustenta:

> El territorio se asocia a las apropiaciones de grupos determinados, lo que en definitiva implica tanto inclusión como exclusión de unos sobre otros. En este sentido, la territorialidad humana estaría en el vértice de un gran número de acciones humanas que implican entre otros, poder, redistribuciones, funcionalidad, dependencia, abrigo y conflicto. Trabajando con los conceptos de territorio y territorialidad han señalado que estas nociones remiten a una representación social del espacio que une al interior y separa del exterior a los habitantes de una localidad.

> Estos autores complementan dicha noción atribuyendo al territorio una construcción colectiva, de grupo y ethos, referida a un “espacio apropiado” por un grupo social para garantizar su sobrevivencia y reproducción. De manera que el estudio del territorio -es decir, el espacio biofísico cargado de actividades humanas, de historia e imaginarios- es materia de interés político, económico y antropo-cultural. En la actualidad a los estudios del territorio se les exige evidenciar sistemáticamente las relaciones entre distintos elementos próximos, pero también entre estos y otros elementos más lejanos. La exigencia incluye representar las distintas disposiciones de tipo contextural que ligan y separan al mismo tiempo distintas escalas y niveles territoriales, así como también explicitar las potencias de los territorios a nivel intralocal, interterritorial, local/global. Ríos (et. Al 32).

De acuerdo con lo anterior se precisa decir entonces que territorio es esa extensión ocupada por un determinado grupo social o comunidad donde desarrollan sus actividades humanas previstas dentro de su dinámica social; a diferencia de territorialidad que viene siendo la demarcación física e imaginaria representada en la división de una zona y otra, queriendo decir, que un territorio puede estar habitado por una o más culturas o comunidades.

6.1.2 Noción de Cultura:

Cuando se habla de cultura, se hace referencia a un saber o saberes de una determinada comunidad o sociedad, cuyo constructo es el resultado constante y permanente de costumbres y tradiciones que se mantienen en perpetuidad por el dinamismo y hegemonía de sus pobladores.

Pero asumido desde un punto de vista más técnico, concuerdan con Millán, (2000), cuando asevera que:

> Para la Antropología, la cultura es el sustantivo común "que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano"; está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos

> de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc. Se podría decir que a diferencia del concepto sociológico, aprecia el presente mirando hacia el pasado que le dio forma, porque cualquiera de los elementos de la cultura nombrados, provienen de las tradiciones del pasado, con sus mitos y leyendas y sus costumbres de tiempos lejanos. De manera que el concepto antropológico de cultura nos permite apreciar variedades de culturas particulares: como la cultura de una región particular, la cultura del poblador, del campesino; cultura de crianza, de la mujer, de los jóvenes, cultura universitaria, culturas étnicas, etc. Tomás R. (pág.3).

Las posturas de Millán, (2000), son sustentadas en el pensamiento de Taylor, (1871), *cuando define que:* "cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad". (p.1). De tal modo que logra concluir que: "la condición de la cultura en las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, constituye un tema apto para el estudio de la leyes del pensamiento y la acción humanas". Tomás R. (p.5).

Las anteriores apreciaciones sobre cultura, hacen proponer un mayor recorrido importante que con acendrado conocimiento ancestral se reconoce entonces que los afrodescendientes como indígenas, Room, Raizales y Palenqueros, cuentan con una historia que no es común entre todos pero existen rasgos que los hacen ser visibles con todo el acervo que los mantiene vivos y sostenidos en el tiempo gracias a que han conservado unas creencias, tradiciones, costumbres mitos y leyendas que dan soporte a su caracterización determinante para denominarse cultura.

En este sentido, las comunidades afrodescendientes poseen unos rasgos muy característicos propios, que les hacen poseedores y habitantes de un territorio donde desarrollan actividades distintas de otras culturas como la indígena; esto hace posible que constantemente sus acciones los hagan ver distintos no sólo por el color de la piel sino por otras formas adquiridas por una normas proporcionadas a través de los tiempos.

Sin embargo, hoy culturalmente hay permeabilización de otras culturas que han ido invadiendo y colonizando los espacios por diferentes causas: los medios de información y comunicación, pues hacen posible que se entre a la era del consumismo lo que desestabiliza formas de pensar y actuar; la educación universalizada con un currículo y que no genera espacios de concertación para ejecutar la propia desde su espacio territorial; las conductas sociales, la violencia que se traduce en la forma de exterminar y apropiarse del territorio. Estos y muchos otros factores, perturban elementos culturales en las poblaciones étnicas consideradas minorías.

De acuerdo con Jesús Chucho García (2001), lo que hoy se conoce como "cultura afroamericana" o "cultura afrodescendiente" de las Américas y el Caribe es "resultado de un largo proceso de conservación, recreación y transformación de acuerdo a las condiciones socio-históricas y económicas que les ha correspondido vivir" a los hijos de la diáspora africana en las Américas. (p.49). Por tanto la cultura afrodescendiente representa una complejidad socio histórico enmarcado en un fenómeno de la larga duración caracterizada por lo que Manuel Zapata Olivella, (1995), denomina: "rupturas y continuidades". Rupturas por cuanto el comercio negrero, la trata trasatlántica y el régimen esclavita le significó al africano un rompimiento violento y doloroso con sus raíces y su propio socio génesis. Antón, (pág.33).

Aquí se demuestra la realidad que manifiesta la historia, que se puede designar no se ha contado por tratarse que el dominador, no le es posible aparecer como un verdadero verdugo, pero la simple forma de contarse y algunos hechos configurados en pintura y otro tipo de manifestaciones, se sabe cómo fue desarraigado ese africano a tierras desconocidas sin esperanza de regreso.

6.1.3 Noción de Conocimiento Ancestral

Cuando se evoca la palabra ancestro determina en la memoria abuelo, indistintamente que se trate de la cultura afrodescendiente, pero acercarse a la tradición como negro es encontrarse con

África y desde allí, iniciar un viaje para anclar todas esas costumbres que se traducen en conocimiento ancestral, que se ve demostrado en el constructor de saberes como la cocina, medicina tradicional, la agricultura, la pesca y un sinnúmero de costumbres manifestadas en su folclor. Dado a que:

> El conocimiento ancestral o tradicional es un conjunto de saberes, prácticas, usos, costumbres, informaciones y formas de vida que determinan la existencia de un pueblo dentro de su propio universo, dentro de su propia cosmovisión. Es decir, que el conocimiento ancestral constituye para una comunidad uno de los rasgos más característicos de su identidad étnico cultural afrodescendiente. (Sánchez, 2014. P.35).

En su libro, Arqueología del Saber, Foucault (1987), establece que gracias a su naturaleza biológica, cerebro y estructuras mentales, cualquier ser humano, indistintamente de su entorno cultural, está dotado para producir complicados procesos de abstracción de la realidad y emitir proposiciones discursivas como formas particulares de saber o conocimiento. La capacidad de conocer como fenómeno es propio de la diversidad humana, quizá la diferencia radique en la forma de conocer, donde la cultura como formadora del individuo juega un papel determinante en la manera como este elabora su idea o concepto sobre las cosas. Por tanto, se plantea el desafío de comprender que cada cultura tiene sus propios códigos fundamentados que fijan un orden de las cosas y un orden empírico con los cuales tendrán los seres humanos que ver y reconocer las cosas. (Sánchez 2014, citando a Foucault. P: 36).

Entonces se puede decir, que básicamente las formas particulares de los afrodescendientes si se habla del Chocó o del Cauca donde la mayoría de sus habitantes es población afro, se puede mencionar que el conocimiento ancestral heredado se manifiesta en un orden cuya variedad es prácticamente idéntica por considerarse una franja territorial, que no sucumbió e hizo resistencia al dominio esclavizante de la época; este marco geográfico de alguna manera como para el chocó es biogeográfico por las característica de sus selva tropical , es demostrada por su variedad de flora y fauna, que hoy es denominado Chocó biogeográfico por su entorno biodiverso.

En general, afrodescendientes hacen parte de los procesos de politización de la identidad étnica de los afroamericanos en el nuevo derrotero cultural de la modernidad alternativa en la región. Este concepto de afrodescendiente es usado hoy en día como una nueva forma de expresión identitaria de las poblaciones de la diáspora africana en América, demarca un ethos político que lo sitúa en la condición originaria de un pueblo que emerge con cosmovisiones, estructuras sociales e identidades específicas, neoréticas y civilizatorias en el área geográfica exclusiva que Paul Gilroy (2001) denomina "El Atlántico negro" o el área de la trata esclavista ocurrida en el Atlántico entre los siglos XVI y XIX. Visto de ese modo, "los afrodescendientes en América Latina y el Caribe se han auto determinado como un pueblo compuesto por comunidades que comparten características étnicas y culturales comunes". (Sánchez, 2014. P: 43).

De acuerdo con esta línea de pensamiento, puede entenderse como conocimiento ancestral, en el contexto de los grupos étnicos, al conjunto de conocimientos en donde converge toda la cosmovisión, cultura y modo de vida. Éste, a su vez, proviene y trasciende hacia el contexto y coexiste en armonía con él; lo comprende y permite que el ser humano tome ventaja de él, siempre haga un uso sustentable y sostenible para las generaciones venideras. Es con ese pensamiento en mente que Sánchez (2014), argumenta:

> Para los grupos étnicos, el conocimiento ancestral comprende un conjunto de saberes, prácticas, usos, costumbres, informaciones y formas de vida que determinan la existencia de un pueblo dentro de su propio universo, dentro de su propia cosmovisión; es decir, el conocimiento ancestral constituye para una comunidad uno de los rasgos más característicos de su identidad étnico cultural. De este modo es importante comprenderlo como una auténtica expresión de la existencia de un grupo humano dentro de su entorno natural, cultural y espiritual, pues condensa la clave de la supervivencia de la especie, la manera como el grupo social construye su proyecto de vida de acuerdo a la cosmovisión, a la costumbre, la territorialidad y a la interrelación con el medio ambiente, la naturaleza y el mundo espiritual. (p. 45).

Es muy evidente reconocer que este proceso colonizador entre los siglos citados conmovió al mundo por múltiples hechos inhumanos: las dos Guerras mundiales y el proceso esclavizador, pero si se establece un análisis el más inhumano sin desconocer lo demás fue la trata de esclavos como proceso de producción económica. El devenir histórico y los vejámenes de tipo social es que hacen una búsqueda de herramientas de tipo jurídico, educativo y otros instrumentos sociales, que hagan un alto el camino y se elabore la ruta que visibilice y le dé una rotura a la discriminación fenómeno social de exclusión muy grave en todo el correr de este siglo, donde no se ha podido entender la palabra diversidad e inclusión. Somos hijos de la Tierra y a ella pertenecemos todos.

Ahí queda expresa como apéndice la frase "hijos de la tierra*";* que expresa, en síntesis, que el conocimiento ancestral es fuente de sobrevivencia de las comunidades y representa la manera de uso sostenible de la vida íntimamente ligada a la diversidad de su cultura, a su espiritualidad, la biodiversidad, los recursos alimenticios, medicinales y a las tecnologías de transformación. Este pensamiento se encarna fielmente en lo expresado por la Asociación Campesina Integra del Atrato (ACIA) en el Chocó (Colombia), cuando expresa:

> El conocimiento ancestral implica todo los saberes de la comunidad, pues las comunidades tienen yerbateros, gente que conoce de maderas, que saben de animales de monte, pildeseros, que leen la orina, que saben curar picaduras de culebras, parteras, que conocen el secreto para curar descomposturas y mal de ojo. Se le denomina conocimiento ancestral porque se ha venido formando ancestralmente a partir de nuestra relación con el territorio y la naturaleza, eso hace que le pertenezca a toda la comunidad. (Citado por Sánchez. P: 45).

Entonces es muy claro que conocimiento ancestral es sabiduría, es conservación de la vida, del medio ambiente, de la salud, de la alimentación, de la agricultura, de la caza, en fin todo cuanto tenga que ver con el cuidado de la vida misma en condiciones muy naturales.

6.1.4 Noción de Etnoeducación:

Diversos autores coinciden en señalar que la educación dirigida a los pueblos indígenas y afrodescendientes ha estado presente en las políticas estatales desde la Colonia española, encargada a doctrineros para la cristianización de estas poblaciones y con el internado como eje, que operaba no solamente como "lugar de transmisión de ciertos contenidos formales (…) [sino de un] entrecruce complejo de elementos (…) [para el] control y vigilancia sobre los poblados depen- dientes del mismo" (Landaburu, 1996, p. 62, citado por Castillo & Caicedo, 2008 y Romero, 2010).

La etnoeducación vista desde la palabra misma es educación para grupos étnicos; pero más allá de todo este tejido, existen definiciones que acercan más a tópicos con mayor vigor donde robustecen con eficiencia qué significado contiene esta palabra compuesta de etnoeducación. Veamos: "s*e entiende por etnoeducación "la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos."* Meneses A. (44).

Las anteriores definiciones se aproximan a reconocer entonces que la etnoeducación está basada para aquellos grupos que comparten un espacio geográfico cuyas costumbres y tradiciones, como otros ritmos y dinámicas de vida son propias y/o vernáculas. En este orden se puede decir entonces que a partir de esto el estado debe propiciar cómo debe ser la enseñanza para estos grupos, teniendo presente que debe ser sólo con la financiación y posible asesorías; lo demás debe ser un fruto emanado de las propias comunidades. Por consiguiente, "la lucha por la etnoeducación en los últimos tiempos tiene referencia en los inicios de la década del 70, con antecedentes en los años 50, cuando investigadores afrocolombianos se preguntaron por las condiciones en que se ofrecía este servicio en Comunidades Negras. (Garcés-Aragón, 2007, Citado por Romero, 2010. P: 137).

La Etnoeducación afrocolombiana se mueve desde dos perspectivas: la apuesta endógena y la exógena. La concepción endógena de la etnoeducación le otorga a esta el rol de emancipadora, liberadora y descolonizadora del pensamiento. Una propuesta revolucionaria que pretende resituar a la persona afrodescendiente en un lugar político, social, cultural y económico de dignidad de

acuerdo con sus cosmogonías, formas de relacionarse y de estar el universo. La etnoeducación afrocolombiana pretende la liberación y descolonización del sujeto afro ante los más de 500 años de opresión, esclavización y explotación. De otro lado, la etnoeducación exógena propone esta como la revolución educativa para el país. Propende por la educación de todas y todos los individuos de la sociedad colombiana en torno el lugar en la historia nacional de las comunidades afrocolombianas. Además, con un fuerte compromiso con la erradicación de las prácticas racistas y discriminadoras de la sociedad. Los discursos sobre etnoeducación han puesto sobre el tapete el tema racial y étnico como bandera. (Meneses. 2016. P: 38).

En la actualidad se desconoce que ha significado el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural para la educación del país, particularmente en los procesos de formación de maestros y maestras en las facultades de educación y Normales Superiores. Aunque hay avances relevantes en términos de la normatividad etnoeducativa, no se sabe hasta qué punto, cómo y desde qué perspectiva, el reconocimiento de la plurietnicidad y la multiculturalidad ha sido albergado o acogido por el sistema educativo colombiano y sus diferentes instituciones. (Meneses. P: 42).

Todos estos aportes son la clara realidad de la etnoeducación, rastro colonial que de alguna manera se ha tenido presente, pero las cláusulas desde lo legislativo no han sido lo suficientemente necesarias o dado el mismo contexto donde se aplicarán que le cobran poca importancia a dicha situación. Si embargo las esperanzas siguen teniéndose presentes cuando ya en las universidades se ha venido generando las probabilidades, de crear licenciaturas, especializaciones y maestrías tendientes a la preparación y atención a la Diversidad desde la etnoeducación

En esta misma línea de pensamiento, el mismo escritor sostiene que:

> Las licenciaturas en Etnoeducación surgen en las universidades colombianas en la década de los 90 como respuestas de formación superior destinadas a concretar la apuesta realizada por la constitución de 1991 por la construcción de Estado Social de Derecho fundado en la democracia pluralista y participativa, la autonomía de sus entidades territoriales, el respeto por la dignidad humana y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana,

> un paso en el camino por superar las frustraciones generadas por siglos de desconocimiento y negación de las civilizaciones y las culturas que nos constituyen tanto indígenas como afroamericanas. (pág. 44).

En la actualidad, existen varias Universidades que tienen programas de Licenciatura en Etnoeducación, ellas son: Universidad del Cauca (1996), Universidad de la Guajira (1996,5), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000), Universidad de la Amazonía (1991), Universidad Pontificia Bolivariana, Instituto Misionero de Antropología, IMA (2000), entre otras. Meneses (2016). Como la Universidad Católica de Manizales que también ha apropiado elementos muy fundamentados de etnoeducación en la Maestría de educación y Pedagogía. (Et. Al. pág. 45)

Así está entonces sustentado que la etnoeducación avanza con cierta lentitud por la misma condición de considerarla que es para minorías, y no verse como prioridad en los estamentos de la nacionalidad y tan necesaria para el desarrollo de las mismas.

6.2 SUBCATEGORÍAS

6.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Proyecto Educativo Institucional, denominado también la carta de navegación de una institución, desde el punto de vista de lo etnoeducativo, cumple con la misma función que para cualquier institución educativa de carácter abierto o pública; una notable diferencia hace posible que sea exclusivo, puesto que éste se basa en un conocimiento propio e intervenido por las propias comunidades desde sus saberes ancestrales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN. 2015), lo define como “la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”. Le agrega: Según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994, toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo

institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. El proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (párrafo.1).

La conducción institucional planificada es, en esta línea, la combinación adecuada de conocimiento y acción, orientados por el objetivo que la institución se ha trazado. Y esto es así porque: "La planificación no sólo consiste en conocer la realidad, diseñar el futuro y estudiar las posibilidades estratégicas de realización del plan. La verdad es que se trata de un proceso permanente e incesante de hacer, revisar, evaluar y rehacer planes que sólo remata su tarea en la decisión concreta del día a día." (Matus, 1987, Citado en Pini, 2017).

De lo anterior es claro manifestar que mientras no exista un Proyecto Educativo Institucional, no existe una ruta de conducción institucional puesto que no existe para la comunidad educativa un norte hacía dónde navegar, en el caso de las comunidades afrodescendientes, se precisa decir que se requiere que desde el punto de vista de necesidades, se pueda apuntar hacia horizontes ubicados sobre lo que realmente se quiere en la propia revolución social, sin comprometer el entorno y recursos de supervivencia, es decir, debe haber en sus elementos teleológicos valores institucionales que ayuden a la preservación y conservación del entorno desde el ecodesarrollo.

El Proyecto Educativo Institucional no debe ser ni debe convertirse en el instrumento para la consecución de fondos o generar burocracia; es por su naturaleza una manera de satisfacer las necesidades locales de la comunidad en sus escuela o institución pensada como la base de formación de sus congéneres al futuro, sin embargo no se puede desconocer que desde que el decreto 1860, promulgó la necesidad de formular el proyecto institucional como medidas de garantizar mejores posibilidades para el desarrollo de las instituciones, se convirtió en las Instituciones educativas, en un derrotero a cumplir sin un horizonte bien definido. Sobre el ateniente, opina Pini, (2017).

> Su importancia radica en que rompe con el modelo prescriptivo de la planificación tradicional, ya que no se limita al diagnóstico y la programación, sino que incluye la acción colectiva. De otro modo, la alternativa es elaborar proyectos educativos institucionales en respuesta a exigencias normativas, más con el carácter de un plan formal o un medio burocrático más para conseguir fondos, que de una estrategia de mejoramiento de la gestión y de cambio institucional. (p.125).

Así pues entonces que la construcción o elaboración de un PEI, es la manifestación de una necesidad sentida de una determinada comunidad educativa; es el enfoque que define que se necesita y qué se será en el futuro, es una coyuntura administrativa que garantiza una mejor forma distribución de recursos, aterrizados en las necesidades prioritarias de los estudiantes dentro de su institución que puedan de verdad considerarse elementos que el Estado en su villorio, caserío, o corregimiento hace presencia con lo que más se necesita: una educación pertinente y sentida; pensada en el medio donde se nace, se crece y se desarrolla en ser grande para su territorio ancestral.

6.2.2 Noción de Pedagogía Etnoeducativa:

Desde el punto de vista histórico, esta palabra tiene su origen en la enseñanza para niños, pero con el transcurrir del tiempo, se convirtió en uso generalizado en el proceso enseñanza y aprendizaje en cualquier nivel de enseñanza y contexto en particular. No obstante, se hace importante conocer que hablan y aportan los expertos acerca de la definición de Pedagogía desde el ámbito etnoeducativo. De este modo, en el texto Pedagogía de la alteridad, una dialógica del encuentro con el otro se sustenta que:

> Las estrategias metodológicas para una educación Etnoeducativa afrocolombiana, se desarrolla a través de un proceso de construcción colectiva y participativa en los diferentes escenarios partiendo de la articulación del proceso formativo con la realidad del contexto donde se desarrolle y con las demandas sociales. Estos factores implican un giro epistemológico, ético y pedagógico que afecta la escuela como tradicionalmente se conoce, interviniendo diversos aspectos

> del quehacer educativo como son: el currículo, la gestión escolar, la formación docente, la intervención didáctica, la evaluación, en otros. En este sentido, la escuela debe ser coherente con la cultura, los valores y las necesidades de los miembros de la comunidad que la conforman respondiendo a una construcción social e histórica de cada pueblo. (Mora y Sánchez.2017.P:9, citando a Villegas 2000).

Es casi que una realidad que desde dentro de la propia comunidad se expresa la vida y sus relaciones con el otro, donde se siente la verdad a flor de piel, se aprende del mismo contexto cuyo quehacer educativo permite tributarle al otro ese aprendizaje que se convierte en la generalización de saberes que se comparte y se posibilita en el aula de clase y en ese currículo oculto que no se transmite pero es visible por las acciones colectivas.

Cuando las relaciones mediante las que se acumulan, distribuyen y generan los conocimientos y los saberes son amplias y accesibles a todos el colectivo, entonces se da lugar a un tipo de poder que nombramos como Poder del LÚMEN (iluminar) donde las relaciones entre los integrantes de una cultura y, entre ésta y otras culturas, se establece en términos de **MUTUALIDAD** o de **INTERCULTURALIDAD**. Bodnar, (2009).

No es nada nuevo cuando de pedagogía se habla ya que de alguna forma está relacionando aprendizaje del otro-con el otro; es una enseñanza que permite saber lo que un individuo que comparte un escenario o entorno pueda manifestarlo e interpretarlo y poder hacerlo conocer para un conocimiento que se revierte en el mismo entorno, es decir, en lo comunitario, social enriqueciéndolo y haciendo posible culturalmente mayor fortalecimiento del territorio.

En efecto, desde que el Homo Sapiens se configuró como tal, no solamente se agremió como una forma de sobrevivencia física, sino que a través de las relaciones establecidas con sus semejantes, construyó maneras específicas para expresar su pensamiento fundamentado en la razón de su existencia, para transmitir su cultura a las generaciones jóvenes tendientes a la reproducción de la misma y para dejar huellas del registro de su ser mediante el lenguaje, la música, la danza, la pintura, la escultura, los gestos, las actitudes, los comportamientos, las organizaciones, en fin, todas las formas relacionadas con dicha expresión. También, configuró relaciones

particulares con la naturaleza para su transformación a través del trabajo, propiciadoras de un bienestar común al reconocerlo y reconocerse como parte fundamental de su vida. (Bodnar, P: 2).

Entonces la pedagogía Etnoeducativa es traducida como una forma que se aprende del entorno o naturaleza viva, que transmite un conocimiento que se convierte en práctica como formas de supervivencia para un bienestar colectivo; es así entonces como uno aprende del otro y esto se convierte en sabiduría popular o colectiva, sin embargo la pedagogía Etnoeducativa su dimensión está encaminada; a un aprendizaje y enseñanza de ancestros basada en lo que sabían los abuelos, algo así en cierto modo como en la que basan los japoneses, creer en ese que aprendió y como viejo tiene más experiencias del entorno. Por lo tanto:

> Los conocimientos y los saberes constituyen uno de los pilares de toda cultura, junto con los otros tres que son el entorno, las necesidades y las organizaciones. Los conocimientos se refieren a aquellas elaboraciones conceptuales que como tales, implican abstracciones que buscan dar explicaciones sobre diversos fenómenos y aconteceres del mundo y del universo (las ciencias), y, en consecuencia, son de carácter universal. Los saberes por su parte, son de índole particular y se refieren al cúmulo de tradiciones, valores, costumbres y creencias que los integrantes de un pueblo expresan en formas específicas de comportamiento en el diario transcurrir de la vida. Por tanto, atañen más al resultado de experiencias, que a elaboraciones teóricas. (Muñoz J. A., et al.: s.f.; MEN-PRODIC 1.990; Bodnar & Rodríguez: 1993; Bodnar: 1995, 1998, 1999, 2003, 2006; citados por Bodnar C. (2009).

Para que se pueda hablar de pedagogía Etnoeducativa debe partir de un conocimiento y saberes ancestrales, pues ahí es donde está el aprendizaje de toda la vida y el legado permanente y colectivo cultural; no se puede poseer dominio cultural cuando no existen elementos que lo configuren. Pues de no ser así no se estuviera buscando formas que legitimen la etnoeducación universal, con el firme propósito de convertirla en la educación que se ha propuesto en Colombia por estudiosos, la educación regionalizada, donde cada región proponga una forma de educar su colectivo de acuerdo con sus aspiraciones, necesidades y modos de vida.

6.2.3 Nociones de Currículo y Plan de Estudio

Estos constituyen binomio que se puede considerar como el hilo conductor de todo proceso educativo, pues el uno es complemento del otro y son los que arbitran la enseñanza y aprendizaje en un contexto determinado.

En cuanto al currículo se refiere, es todo la manifestación de actividades, programas, proyectos que deben contribuir a la formación de un individuo teniendo en cuenta su contexto; esto quiere decir, que para el caso de la etnoeducación debe estar concebido teniendo en cuenta lo mencionado; aunque técnicamente currículo está definido con otro tipo de lenguaje, se hace imperante conocer como lo define el Ministerio de Educación nacional:

> Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN; Decreto 230, de 2008).

De acuerdo entonces con lo dicho anteriormente, el currículo está encaminado a definir la ruta de enseñanza y las áreas que se deben enseñar, teniendo en cuenta las actividades y todo cuanto abarca su definición; sin embargo cuando se habla de planes de estudio, se da cuenta de cómo el currículo se impartirá es decir, que asignaturas o áreas serán diseñadas de acuerdo con las necesidades del contexto; en este caso, asumiendo el rol etnoeducativo, se definiría cuáles serían las asignaturas a enseñar, de qué manera, cómo y con qué, entendiéndose que las expectativas y necesidades de los individuos dentro de su contexto son el contenido y centro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

6.2.4 Currículo.

Debe poseer unos elementos básicos como son: Objetivos, Contenidos, Metodología y Evaluación. Con unos componentes que si falta uno de ellos, el proceso se rompe y por consiguiente no se logra el cometido desde lo que se prepara.

Ante las diversas definiciones de currículo, están subyacentes las racionalidades o paradigmas que las sustentan, en consecuencia no es posible suscribir un concepto como el definitorio, pues para unos tampoco currículo es un concepto, así lo define S. Grundy (1994) "el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas". Castro (pág.15).

Este concepto hace posible comprender que el currículo debe ser la edificación como producto de los sujetos que generan cultura dentro de su territorio; ellos conocen el entorno y saben qué aprender, para qué y cómo hacerlo; pues en nuestro país sucede lo contrario es planificado y desarrollado en un escritorio que nada tiene que ver con la realidad y en ausencia de los verdaderos actores y/o protagonistas. Lo que se busca en la gestión curricular Etnoeducativa es que nazca como producto de un colectivo que sabe quién es y para qué requiere saber bien y conservar su territorio.

Por otra parte, Grundy, (1998), se expresa sobre el referente en los siguientes términos:

> “el interés técnico, como todos los intereses humanos fundamentales, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. En tanto, el interés práctico, interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con Él. Se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de Él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir. (p.27).

La comprensión del mundo está con base a que el hombre reconozca el papel que juega donde se encuentre; quiere decir esto, que de acuerdo como lo conciba será gestor de su propia existencia a favor o en contra; para ello la interacción es un fundamento que propicia aprendizaje y lectura del mismo, así como al conocerlo define cuando llueve, cuando se puede ir a la pesca, cuándo se puede cortar la madera. El trasegar lo inserta en un diario vivir que le proporciona lo que es salud y vida dentro y fuera de su territorio para ofrecer cultura donde vaya, pues esta es tenida en cuenta respetando su diversidad y poder multiplicarla sin que vaya en detrimento de su propia existencia. Ejemplo, un chino vendría a un territorio afrodescendiente y tendría mientras se adapta, recurrir a sus costumbres tradicionales, y puede contribuir a la nueva combinando si es posible la autóctona con la exógena. El currículo es un atributo que contribuye a la permanencia educativa de una cultura, como el plan de estudio es complemento dando vida a la estructura de cómo aplicarlo.

Configuración del Entramado Epistemológico Etnoeducativo.

Etnoeducación.

Proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (MEN, 1985: 51).

Territorio

Escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado.

Territorialidad

En una perspectiva de corte postmoderno, la territorialidad no es solamente una cuestión de apropiación de un espacio…sino también de pertinencia a un territorio a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual, que muchas veces desconoce las fronteras políticas o administrativas clásicas.

PEI

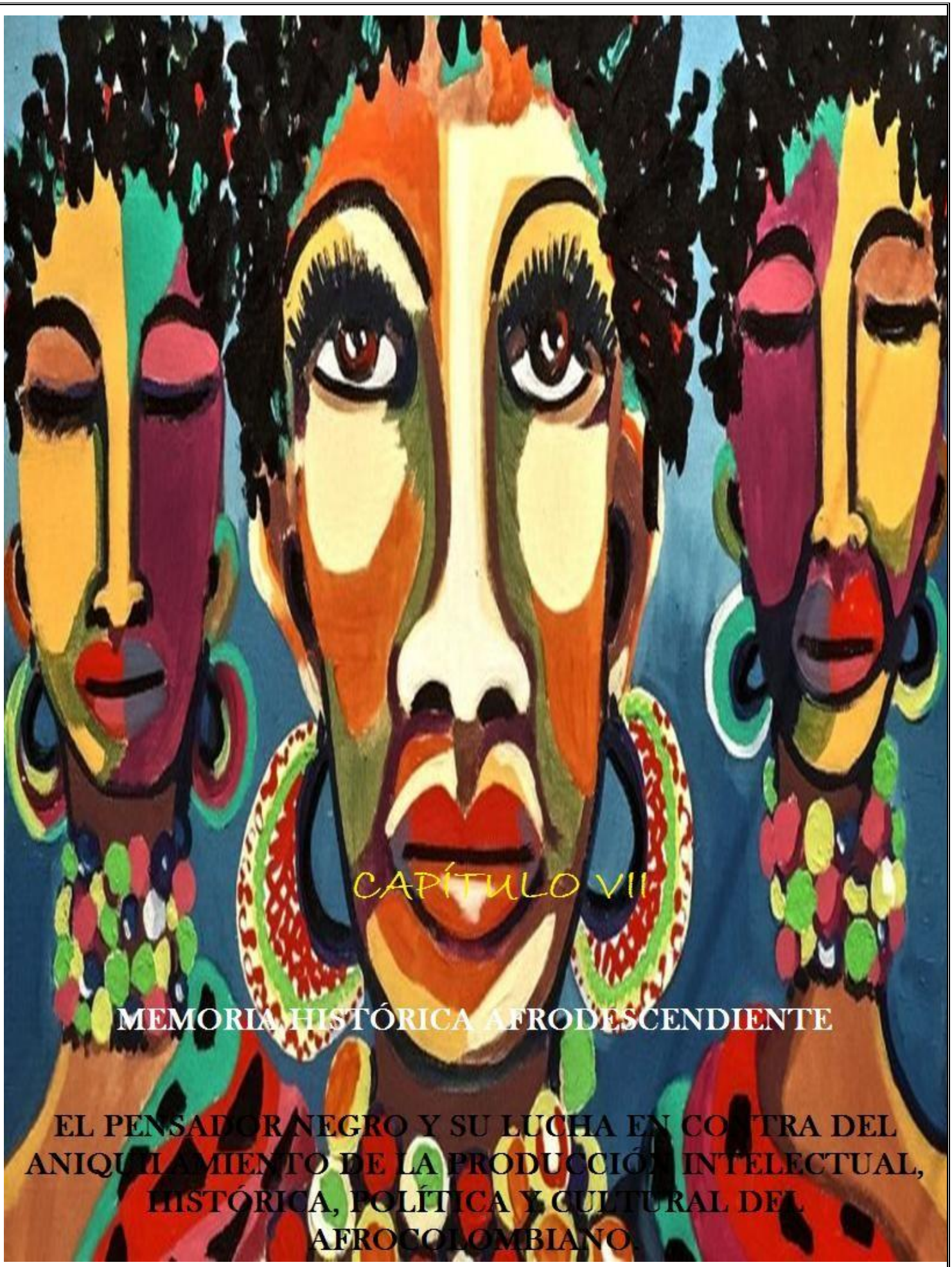
Es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Los PEI etnoeducativos en su contextualización tienen una tendencia de constituirse en proyectos etnoeducativos comunitarios, PEC, en donde el impacto de la acción educativa rebasa los límites de la escuela tradicional, su operatividad se proyecta al escenario comunitario con la involucración de todos los actores

Conocimiento Ancestral

El conocimiento ancestral o tradicional afrodescendiente es parte consustancial de la cultura afrodescendiente, es un elemento intrínseco de la identidad, la ontología y la gnoseología. Y como tal el conocimiento tradicional está en la vida cotidiana, en las prácticas productivas, en los territorios, en la medicina tradicional, en el cuidado del monte, en la construcción de tecnologías, de herramientas, de instrumentos, etc.

Pedagogía Etnoeducativa.

La etnopedagogía es la rama de la etnociencia que se ocupa de estudiar los factores educativos propios de las culturas populares, las tradiciones y el folklore desde la perspectiva de la epistemología compleja. La etnopedagogía se ocupa de explorar las redes de la transmisión de la cultura y el "saber", entendido como un fenómeno de aculturación e inculturación, de inclusión y de exclusión social.



CAPÍTULO VII

MEMORIA HISTÓRICA AFRODESCENDIENTE

EL PENSADOR NEGRO Y SU LUCHA EN CONTRA DEL ANIQUILAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL, HISTÓRICA, POLÍTICA Y CULTURAL DEL AFROCOLOMBIANO

7 CAPÍTULO VII. MEMORIA HISTÓRICA AFRODESCENDIENTE

7.1 EL PENSADOR NEGRO Y SU LUCHA EN CONTRA DEL ANIQUILAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL, HISTÓRICA, POLÍTICA Y CULTURAL DEL AFROCOLOMBIANO

7.1.1 Síntesis histórica.

Pacífico, así denominó Vasco Núñez de Balboa, a ese gran mar encontrado en los tiempos de autodescubrimiento, colonización y saqueo a esta querida América, admirada por algunos, codiciada por otros, pero al fin y al cabo la ruta que siempre le han marcado es acabar con sus recursos y ser centro de grandes emporios económicos para una explotación como lo viene siendo la economía extractiva, neoliberal, un negocio cada vez más abrazador y creciente, económicamente, que viene a desembocar en la llamada "Globalización o Aldea Global"; concepto que demanda de pueblos preparados y cuidadosos de su cultura que, sin alienarse del progreso económico, sepan conservar sus cosmogonías para insertarlas en el concepto de globalización, de manera tal que, nutriéndose de las otras culturas convergentes, pueda aportar desde sus propias configuraciones sociales a la construcción de una sociedad sin fronteras culturales, geográficas ni económicas, que es como debería ser entendida la globalización**.**

Este Pacífico, el colombiano, como región, está constituida por cuatro departamentos: Nariño, Valle del Cauca, Valle y Chocó, todos marcados por una sola banda intercultural que se puede decir un verdadero raigambre de dinámicas culturales que, aunque asciende del continente madre, a veces es imposible de demarcar dentro de límites que puedan ser explicados desde una perspectiva occidentalizada; lo que demanda, por su puesto, de una interpretación territorializada que entienda sus propias metáforas, cosmovisiones y saberes ancestrales.

Los afrodescendientes, que por ese andén posibilitan otra memoria histórica, como lo son los negros del Ecuador, han venido luchando por poseer una educación propia que les permita dibujar un sol de esperanzas sobre un horizonte plagado de racismo y vejámenes propiciados por aquellos que consideraron que la historia tenía que escribirse prevaleciendo sus intereses.

La presente investigación, que hoy busca el reencuentro con el proceso etnoeducativo, es producto de un hallazgo de saberes en los que se cuenta la verdad de todos aquellos que han querido posibilitar a través de sus escritos un pensamiento atiborrado de deseos, esperanzas, críticas y observaciones que corroboran al conocimiento sobre el surgimiento de la etnoeducación afrodescendiente en Colombia. No es en vano profundizar el deseo (por derecho) de un conglomerado, se le tenga en cuenta por derechos constitucionales todo cuanto hace parte de su anillamiento y que esas condiciones de esclavos con que la historia lo enquistó, sigue siendo estigma en la lucha por la reivindicación de los derechos de los pueblos relegados, y, por lo mismo, motivo de ralentización de la movilización social, y de una inserción, en condiciones de equidad y dignidad, al conjunto de las dinámicas socioeconómicas y políticas a la par de las culturas dominantes en Colombia.

7.1.2 La Llegada del Pueblo Negro a Colombia ya a América.

A finales del siglo XVI, con el pueblo indígena diezmado, casi ad portas del extermino, entre la violencia y el trabajo forzoso e inhumano de las minas, al que eran expuestos por parte de los españoles e ingleses, —trabajo para los cuales estos pueblos no estaban físicamente adaptados, al menos no en las proporciones y extenuantes jornadas a la que eran sometidos para satisfacer la ambición de la corona—, y la carencia de fuerza doméstica para atender las haciendas; los colonizadores se vieron abocados a disponer de otras fuerzas humanas, más adaptadas, tanto genotípicamente, como en las técnicas de extracción de los recursos del subsuelo (no fósiles) como el mazamorreo para extraer el oro, y el pique para extraer las piedras preciosas; técnicas ancestral que fueron sobreexplotadas por el hombre blanco europeo; fue entonces cuando se vertió la mirada hacia el continente africano.

Dicha necesidad de mano de obra fue lo que dio origen a la esclavización del pueblo negro, específicamente los asentados en regiones como Cabo Verde, Santo Tome, Congo, Angola, Ghana, Costa de Marfil, Guinea y Sierra Leona, fenómeno que consistía en la caza —animalización de la condición humana—, y el tráfico y comercialización —cosificación de la condición del ser humano negro—.

Sin embargo, no fue hasta mediados del siglo XVI, cuando empezaron a desembarcar los primeros barcos negreros al puerto de Cartagena; y con su llegada, comenzaron algunos estigmas raciales, más y tratos discriminatorios impuestos por los españoles, impronta estigmatizante que superviviendo la época de la esclavitud, persisten como impronta indignante para el pueblo afrocolombiano, en la memoria colectiva, cual herencia del ADN histórico de este pueblo. López, (1985), reseña en el trabajo de investigación Compilación de documentos sobre estructura social rural colombiana:

> A mediados del siglo XVI la población negra de Cartagena era ya numerosa. En 1552 el Cabildo de la ciudad dictaba una ordenanza para que los negros no anden de noche, después del toque de queda: "En el dicho día de agosto 8 de 52, se mandó por el cabildo, justicia y regimiento: que por cuanto en esta ciudad había muchos negros, los cuales andan de noche después de tañida la queda, y a horas no licitas, y hacen muchos hurtos y robos, y de ello pueden redundar daños e inconvenientes, para ella es justo poner remedio; por 10 tanto se manda que después de tañida la queda ningún negro puede andar por esta ciudad, si no fuere yendo a una casa que convenga, con un cristiano que 10 lleve". Para la infracci6n se establece que el negro esclavo recibirá 50 azotes de pena y el dueño un peso de multa. (p.31).

A esta situación, es ineludible sumársele el hecho de que, desde un principio se mostró un desprecio medular por las creencias religiosas y demás configuraciones culturales de los negros durante toda la época colonial, desprecio que, hasta hoy persisten también en el ideario de los blancos-mestizos colombianos, donde algunas de las prácticas religiosas de los negros están abiertamente asociadas a la brujería, o entendidos como ritos tribales propios de culturas subdesarrolladas.

En este sentido, los negros eran conminados a avergonzarse de su cultura, de su religión, de sus lenguas, en fin, de su africanidad; tal como afirma García, (2017):

> Los negros que conquistaban su libertad formaban palenques en las montañas, resistían. Eran llamados cimarrones, como ganado huido, ganado salvaje. Por eso en torno al concepto de negro surgió un lenguaje animalizado. Se creó incluso el verbo "negriar", el español hablaba del lenguaje negrezco y hablaba de trata negrera. Hoy día se sigue utilizando ese lenguaje, se habla como los esclavistas. ¿Sera esto correcto?
>
> En ese periodo, los ancestros —llegados de África— fueron transportados como cosas, contados como armazones o cargazones: tantas piezas, tantas cosas, tanta mercancía; fueron convencidos de que eran como muebles y semovientes. Los transportaron como al ganado, les arrancaron sus nombres de la cultura africana, les prohibieron sus médicos tradicionales, su lengua, les destruyeron sus valores de la africanidad y sus culturas: los reinventaron. (p.5).

Desde luego, yen honor a la evidencia empírica, es sensato admitir que, en un principio, y pese a que, desde los inicios de la esclavización, y del hecho de que el mero concepto de esclavitud, así como el axioma fático, ya implica una superioridad subjetiva y arbitraria de una raza (la esclavizadora), sobre la otra, (la esclavizada), superioridad que en realidad se fundamentó en la posesión de armas, herramientas y ejércitos que facilitaran la esclavitud de un pueblo sobre el otro, la idea inicial no consistía en el desarraigo de las costumbres, la cultura, las religiones, las lenguas, las cosmovisiones, los mitos, leyendas y creencias populares del pueblo africano, por parte de los europeos, sin embargo, es lo que esclavizar implica; máxime, y sobre todo, cuando el pueblo esclavizador se considera superior genético sobre el pueblo esclavizado; es allí, entonces, desde el primer momento en el que nuestros pueblos son desarraigados de sus territorios, que inicia el proceso de exterminio cultural.

No obstante, esta presión a la que fue sometido el pueblo africano, resultó, para fortuna, en uno de los primeros alicientes emancipadores de los que hoy goza el pueblo colombiano, dado a que, gracias a esto, se gestaron movimientos libertarios —libertarios en un sentido retórico, porque en su mente, el negro siempre fue libre—, como el pueblo Cimarón y el Palenquero.

7.1.3 La Etnoeducación: una Oportunidad para Rescatar la Africanidad a partir del Constructo Intelectual.

No resultaría difícil para nadie, entender que, como consecuencia del proceso de invisibilización del aporte de los pueblos étnicos en Colombia, del cual el pueblo negro o afrodescendiente ha sido un marcado referente; proceso en el que además, se ha querido re-culturizar al negro, de acuerdo con los cánones culturales occidentales, para lo cual se ha utilizado la educación como medio de "blanqueamiento cultural", es la misma educación, tal vez, uno de los elementos más efectivos de resistencia, al lado de la tradición oral, en tanto configura un elemento que ofrece la posibilidad al hombre étnico —aludiendo al término en razón a la concepción popular que entiende como etnias a los negros, rom, gitanos e indígenas, y no así a los mestizos (mayoría poblacional en Colombia), y blanca, (la real minoría étnica colombiana)— de debatir en condiciones de igualdad científica, epistémica y argumentativa con el colono, y convencerlo, desde sus propios estadios, de la necesidad de respetar, reconocer y vincular los aportes del pueblo negro a la construcción de la noción de país que tenemos hoy.

No obstante, al abordar un texto escolar, una de las investigaciones más mencionadas del espectro de las ciencias sociales, políticas, económicas y científicas sobre el devenir de la historia colombiana, es difícil reconocer el aporte de los pueblos negros a la construcción de la noción de país de la que todos los colombianos gozamos hoy. En consecuencia, se corre con el riesgo de considerar que poco o nada ha aportado el negro al andamiaje cultural, político, económico e histórico de la nación. Sin embargo, nada más alejado de la realidad.

Empecemos por hablar de la concepción del concepto de libertad, atribuido siempre a los padres de la patria; criollos cuyos nombres resonarán para siempre en los anaqueles de la historia colombiana: Bolívar, Caldas, Santander, Nariño, etc; a diferencia de importantes nombres de hombres negros cuyas luchas y batallas contribuyeron enormemente a la emancipación del yugo español. Así, de manera anecdótica, podríamos decir que, en un pueblo, donde el 26% de la población es afrocolombiana, se han obviado nombres que, fácilmente pudieron servir de inspiración —cuando menos— en la concepción de la noción de libertad. De esta manera lo explican Frideman y Arocha, (1986): *No obstante el volumen de la contribución hecha por los negros, el reconocimiento de sus aportes en la formación de la nación colombiana y de otras sigue siéndoles esquivo (p.5).* Así pues, si de hablar de hablar del inquebrantable valor emancipatorio, que terminó por revelar las flaquezas de la corona española que terminó con la gesta libertaria, en

Colombia, tendríamos que hablar del ejemplo que, consciente o inconscientemente dejó Benkos Bioho. Y sobre el tocante, se refieren Frideman y Arocha, (1986):

> Protagonistas de épicas guerreras como la del africano Benkos Bioho, promovieron los primeros movimientos de liberación contra las monarquías europeas. Empero, con timidez, la historiografía de Colombia y América apenas empieza a reconocerles su espíritu emancipatorio. Infortunadamente, tendrán que transcurrir muchos años para ver a las figuras de alcurnia hispánica compartiendo los altares de la Patria con héroes y personajes de estirpe negroafricana. (p 5-6).

Sin embargo este hecho, —uno entre muchos de esclavos rebeldes cimarrones que se negaron a ser tratados como mercancía, y a ser marcados con la marca de la vergüenza, (el carimbo)—, no parece ser un hecho que aparece en el ideario colombiano por espontaneidad; sino que, por el contrario, parece un comportamiento persistente en la herencia histórica como legado de la corona española, quienes también blanquearon sus registros históricos para eliminar el aporte del negro africano en el proceso de conquista. Sobre el ateniente, podemos constatar en el trabajo de El Negro en Iberoamérica, por Santa Cruz, N. (1988): en el que cita el trabajo de Mc-Lean, quien para explicar la existencia de algunos mitos y leyendas africanas presentes en la cultura caribe latinoamericana, señala primero que es posible que muchos antes de la llegada de los españoles, ya los negros de Guinea habían desembarcado en este territorio; no conforme con ello, relata que el piloto de la embarcación la Niña, una de las tres carabelas españolas que arribaron a lo que posteriormente sería conocido como Las Indias; el señor Pietro (o Pedro) Alonzo, era negro; sin embargo, advierte que no registra así en los registros que sobre el tocante dejó la corona española.

Algo similar pasó con el general Alexandre Petión, militar afrodescendiente quien lideró la revolución que dio a Haití como la primera república independiente de América latina y el Caribe y, cuyo movimiento revolucionario se convirtió para gran parte de Hispanoamérica, en un símbolo de su lucha política para poner fin al dominio de los blancos. Sin embargo, poco o nada menciona la academia colombiana al respecto. Los motivos de este blanqueamiento histórico, pueden comprenderse con mayor claridad al abordar el trabajo de Lasso, M. (2003):

> Aunque la retórica republicana de los padres fundadores de la América española ha sido objeto de numerosas y excelentes investigaciones, poco se sabe sobre el imaginario republicano de las clases bajas y sus contactos con las revoluciones de la época; una omisión sorprendente dados los vínculos entre la Haití revolucionaria y el Caribe español. Los trabajos sobre las guerras de independencia mencionan a Haití, ya sea para explicar la inclinación monárquica de la élite esclavista temerosa de una rebelión esclava similar a la haitiana, o para resaltar la ayuda militar de Petión como contraprestación a la promesa de Bolívar de abolir la esclavitud.5 La probable influencia de la revolución haitiana en la cultura política popular de ese periodo todavía no ha sido abordada. (p.6).

Muchos son los casos, entre los cuales podemos numerar, como el caso del General Juan José Nieto Gil, primer presidente de Colombia y exitoso militar; además primer novelista romántico de Colombia; el Caso del Escritor Jorge Isaac Ferrer, nacido en el Chocó cuando éste pertenecía a la superintendencia del Valle y que, aunque no es de raza negra, la historia se ensaño en registrarlo como nacido en el Valle. Una región con mucha ascendencia negra, pero con una poderosa estirpe criolla y mestiza-blanca, y eliminarlo así del Chocó; una región marginada, mayoritariamente poblada por negros; entre muchos otros.

Sin embargo, son los esfuerzos intelectuales de la población negra la que ha venido rescatando todo este aporte del hombre africano a la construcción de la noción de país. Paradójicamente, esta lucha intelectual, librada desde la literatura, la investigación y las ciencias sociales, para rescatar el aporte del hombre negro a la construcción de esta sociedad, fue igualmente invisibilizada por la academia racista, acomplejada y burocrática que no admite en sus pretenciosos cenáculos de intelectualidad criolla, el aporte de razas cuya ascendencia aún persiste en los arquetipos culturales como inferior e incapaz de asistir al debate sobre la construcción de la historia, de las ciencias, la tecnología y la democracia, con herramientas diferentes a las de labranza con las que ellos mismos, o sus ascendientes nos enmarcaron. Existen, por tanto, un tercer esfuerzo para visibilizar la producción científica y social del negro: la epistemología sobre la invisibilización del trabajo académico de los negros. Por ejemplo, un trabajo de Vergara-Figueroa, (2017), denominado Descolonizando Mundos, se hace un rastreo académico en el que se intenta

rescatar todo ***Aportes De Intelectuales Negras Y Negros Al Pensamiento Social Colombiano,*** buscando contribuir al debido reconocimiento de aquellos textos de autoras y autores afrocolombianos que en los últimos.

50 años (1965-2015), han sido invisibilizados por la investigación y la producción académica tradicionales de las ciencias sociales y las humanidades. Una tradición que, en consonancia con el lastre de la esclavitud, durante gran parte del siglo XX, desde la academia continuó desconociendo a la población afrocolombiana, ignorando sistemáticamente sus condiciones materiales de existencia y sus contribuciones a la historia cultural, política, económica, social e intelectual del país. (p.622). En éste trabajo rescata el aporte de autores de la talla de:

Manuel Zapata Olivella, Santiago Arboleda, Arnoldo Palacios, Jairo Archbold Núñez, Mary Grueso Romero, Claudia Mosquera, Zulia Mena, Sergio Mosquera, Daniel Garcés Arango, Mara Viveros Vigoya, Amir Smith Córdoba, Bibiana Peñaranda, Betty Ruth Lozano, Libia Grueso, Alfredo Vanín, Gilma Mosquera, Rogerio Velásquez, Vicenta Moreno, Debaye Mornan, Teodora Hurtado, Alfonso Cassiani, Alfonso Múnera y José Caicedo Ortiz. Y de muchas de sus obras, entre las cuales destacan: *En la independencia de Colombia" (1965; "balance historiográfico de la esclavitud en Colombia. 1900-1990" (2005); "reparaciones para negros, afrocolombianos y raizales como rescatados de la trata negrera trasatlántica y desterrados de la guerra en Colombia" (2007); "¿bicentenario de qué? imágenes del afrocolombiano en el proyecto nacional: candelario obeso" (2009); "la diáspora africana como acontecimiento histórico" (2013); "afrochocoanas visibles: un enfoque de género y etnia" (2015); "cultura negra y avasallamiento cultural" (1980); el otro yo que sí soy yo. Poemas de amor y mar" (1997); "las comunidades renacientes de la costa caribe continental. Construcción identitaria de las comunidades renacientes en el caribe continental colombiano" (2002); "los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento 'propio'" (2008). Entre otras no de menor importancia.*

En el campo de la educación, la cual, como ya se mencionó, ha servido al mestizaje (no autorreconocido), y a las castas blancas, como arma de exterminio masivo de conceptos definidos

y abstractos que van desde la religión, como la cultura y el aporte histórico del pueblo afro, también cobra una importancia de elevado relieve en la construcción del pensamiento social en Colombia.

Basta con una ojeada rápida a los grandes pedagogos colombianos, —y si se quiere también hispanoamericano, e, incluso universal —, para preguntarse: ¿por qué no hay negros de verdadera relevancia en el reconocimiento académico sobre la construcción de la episteme pedagógica y educacional en Colombia? ¿Por qué, si no hay región en este país donde no pueda evidenciarse la presencia de una gran población profesoral? ¿Por qué, si la evidencia fática demuestra la vocación natural del negro a la pedagogía? ¿Por qué se elimina así de la historia y de la academia el aporte de las nanas, de las nodrizas y de las maestras y maestros negros que han formado, generación tras generación, grandes hombres y mujeres? ¿Por qué eliminar así todo el aporte a la arquitectura de la nación?

La respuesta, si se buscase en la simplicidad del raciocinio popular, de seguro sería bastante simplista y estigmatizante. Encontraríamos respuestas como: “es que los negros solo sirven para profesores, deportistas (futbolistas sobre todo), y para militares o policías”; pero, ¿no implica esto una paradoja en sí, en tanto demuestra “sólo sirven para” una vocación natural para la pedagogía, que es aquí el caso que nos convoca?; pues tal vez sí en un sentido axiomáticamente semántico, y hasta gramatical, pero la verdad es que, si se analizase la retórica popular, esta expresión, muy común en el ideario popular de los habitantes del altiplano y de los andes, está vinculada a una verdad innegable: la escasez de recursos y oportunidades de la que carecen los pueblos negros colombianos para acceder a otras carreras, y a universidades públicas y o privadas con una oferta académica más amplia; pero ¿es en verdad eso una limitante intelectual? ¿Significa, acaso, que todo el que estudia pedagogía, lo hace por accidente o necesidad?, ¿no significa ello, al mismo tiempo, que no existe una verdadera vocación docente, en tanto todos estudian pedagogía o educación por sus facilidades económicas? Nada más equivocado; cada respuesta llevaría, inexorablemente, a la comprensión de que la necesidad económica, no está necesariamente ligada a la vocación docente y, por tanto, surge de nuevo la pregunta: ¿por qué no registran negros pedagogos de verdadero relieve en el panorama académico, investigativo y científico, sobre la epistemología pedagógica?

Dar respuesta a este complejo interrogante, podría resultar tan difícil como que, en un aula de clases, un maestro, o una maestra, intentara lidiar con la necesidad de eliminar las lógicas sociales mediante las cuales se ha intentado "blanquear" la historia, la ciencia y, como es evidente también la pedagogía como parte de las ciencias sociales. En concordancia, cobra un gran relieve en tanto emerge, a su vez, por la necesidad de insertar en el contexto, unas nuevas realidades descolonizadoras que extirpen de los idearios populares todas estas configuraciones sociales enquistadas en el pensamiento y racionalidad social, para poder educar a un individuo que no se considera étnico porque en verdad cree que no lo es, y a otro que no se autoreconoce como tal, porque le han hecho creer que es malo serlo, como resultado de un proceso colonizador, persistente aun en la sociedad actual, que arrastra como lastre a lo largo de su vida. Individuos, según afirma Fanon, (1967)

> Tildados inicialmente como "piezas", sin alma y sin ninguna característica que los definiera como humanos; construidos como "bárbaros", sin capacidad alguna de entender y asimilar el más elemental principio que la "civilización" les brindaba, y luego inferiorizados en términos sociales y culturales, a través de estructuras de pensamiento y de poder, fueron internalizando eso que brillantemente definido como mentalidad colonial, y que en parte explica el hecho de que muchos prefieran no hacer alusión a su color de piel, y hacer uso de otros elementos como partes constitutivas de sus identidades. (p.67).

Un análisis bastante interesante encontramos en el trabajo de Bolívar, (2009), cuando asevera:

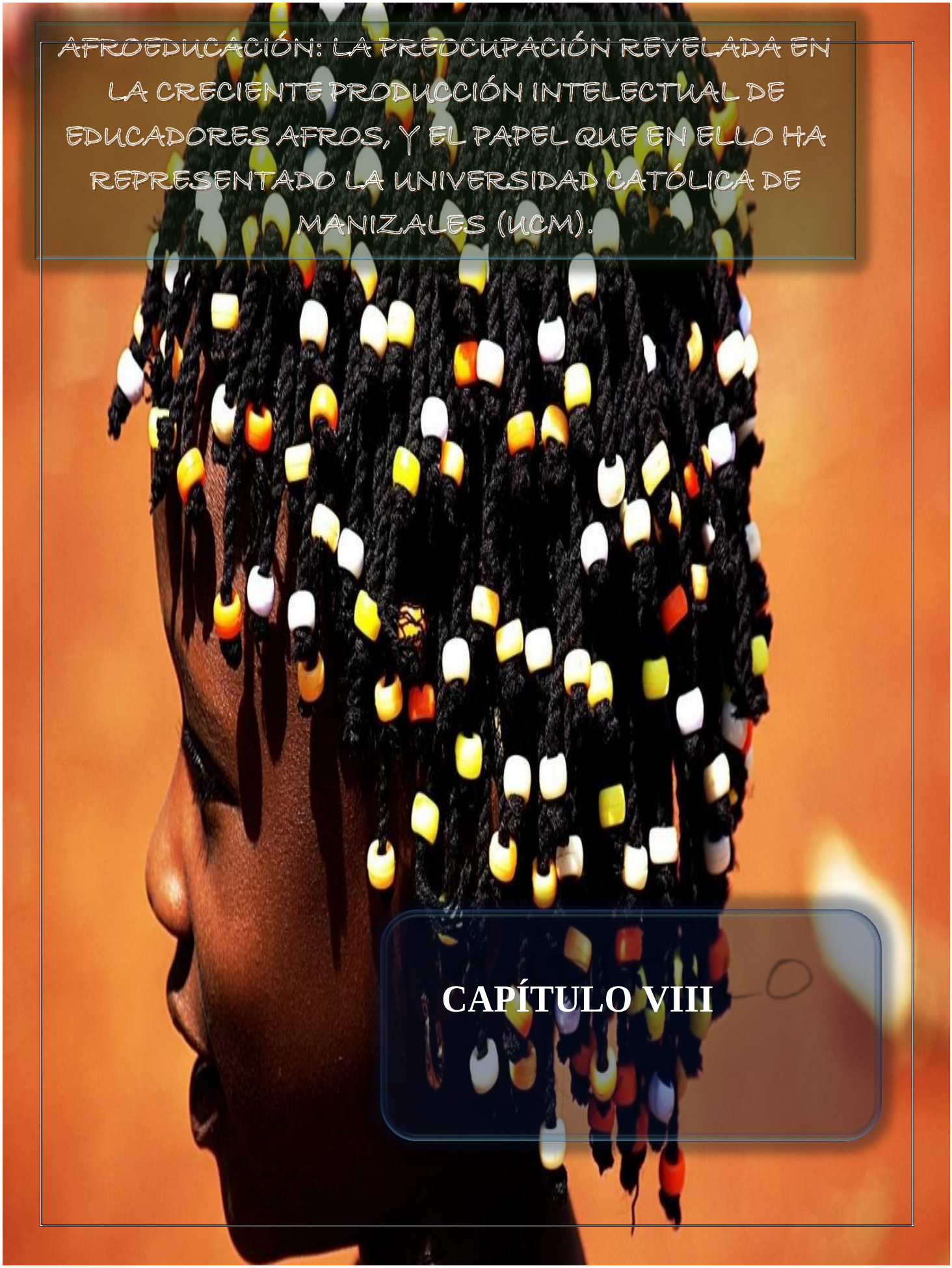
> La reproducción de esa mentalidad colonial, expresada en los ámbitos sociales, políticos y culturales, también sirvió para que durante mucho tiempo las categorías utilizadas para entenderla siguieran reforzando ese tipo de valoraciones, tanto porque reafirmaban cada una de esas nociones, o porque las perspectivas utilizadas no lograban cuestionar los aspectos fundamentales de esas estructuras de pensamiento. Partiendo de la redefinición de la noción de "invisibilidad" de los

sectores negros, y a través del camino recorrido por un significativo grupo de sectores negros y mulatos para posicionarse en la sociedad. (p.37).

No obstante, es interesante revisar cómo el trabajo de Bolívar (1967): Iluminados por la Educación: los Ilustrados Afrodescendientes, rescata el aporte de “iluminados” afrodescendientes en las primeras décadas del siglo XX en el Caribe colombiano, que permiten, al menos parcialmente, dar respuesta a algunos de los interrogantes que nos hemos planteado en este capítulo; no a la epísteme pedagógica en concreto, sino que su trabajo se entiende desde el punto de vista que describe que es la educación sin equitativa, la que aprovecharía hoy, tal como en el siglo XX, las mentes de los negros, como la de las otras etnias existentes en el territorio nacional. De esta manera, contribuye también, a superar las visiones que analizan lo negro, a partir de la incapacidad intelectual, del escaso dinamismo político y social, del poco aporte al constructo epistémico sobre materia alguna, que supuestamente los caracterizó al estar alejados de buena parte de los inicios de la construcción del debate republicano. Ese mismo pensamiento que, tal como en otras áreas del saber, ha sabido sepultar bajo el yugo de la indiferencia y el desprecio, el aporte epistemológico del pueblo afro, al constructo intelectual sobre pedagogía. Así, se resuelve un interrogante oculto: la educación equitativa e intercultural como respuesta al rezago socioeconómico de los pueblos; y otro explícito: es un logro, aún mayor, y nunca una afrenta, que los ciudadanos negros aferren a las pocas oportunidades que se les presentan, o a las que puede abrirse camino, y desde allí, lograr transformar sus propias realidades, como en el caso de la gran población afro en el magisterio colombiano; lo que, bajo ninguna circunstancia prueba, que el negro no sirva para otra cosa.

Aun así, persiste irresoluta la pregunta sobre la existencia de pedagogos de relieve en el panorama epistemológico colombiano e hispanoamericano. Pues bien, la respuesta sí está dada, está dada en tanto se ha dicho, en innumerables ocasiones en este trabajo, que el aporte del negro ha sido invisibilizado, y la pedagogía no ha sido una excepción.

AFROEDUCACIÓN: LA PREOCUPACIÓN REVELADA EN LA CRECIENTE PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE EDUCADORES AFROS, Y EL PAPEL QUE EN ELLO HA REPRESENTADO LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES (UCM).



CAPÍTULO VIII

8 CAPÍTULO VIII.

AFROEDUCACIÓN: LA PREOCUPACIÓN REVELADA EN LA CRECIENTE PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE EDUCADORES AFROS, Y EL PAPEL QUE EN ELLO HA REPRESENTADO LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES (UCM).

8.1 La Preocupación.

Recorrer las páginas de los PEUs (Proyectos Educativos Universitarios) de las universidades colombianas, intentando encontrar una postura curricular que vincule de manera abierta, y realmente inclusiva, la formación de docentes etnoeducativos, y en específicos, que promueva la formación de afroeducadores, propendiendo por la promoción de profesionales afrodescendientes formados para entender y transformar sus propios contextos, puede resultar una tarea ciertamente decepcionante.

Tomando como punto de partida la revisión el PG UCM (Programa de Graduados de la Universidad Católica de Manizales); el PEU UCM, y el MT UCM (Marco Teleológico de la Universidad Católica de Manizales) encontramos que no son muchos los apuntes curriculares que revelen un interés político-curricular-institucional por la formación de maestros afroeducadores. De tal modo que la educación tradicional colombiana, incluida la etnoeducación, se ha quedado con una mirada fragmentada, una mirada simplista a la evidencia fática, no podría menos que revivir la preocupación de que, pese a las políticas que desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); la Ley 70 de 1993, y el decreto 1122 de 1998, ha promulgado el Estado, mismas que son de carácter vinculante para todas las Instituciones de educación, básica, primaria o superior; Públicas o Privadas, en la mayoría de las instituciones de educación colombiana, se le sigue dando una mirada tribal al asunto de la afroeducación: una cosa de negros, para negros.

No obstante, en el artículo “Las Prácticas Pedagógicas en el Campo de la Educación: su Confluencia en Investigaciones de Posgrado de la UCM”, Loaiza-Zuluaga, Sánchez-Girado, Arias-Arteaga, y Palacio-Bernal, (2019), revelan como un importante hallazgo que:

> En las investigaciones abordadas predominan los siguientes rasgos. Respecto a autores el más citado es Freire, a quien siguen Flórez, Giroux y Bernstein. Las categorías predominantes son: pedagogía, educación, enseñanza, evaluación, inclusión, contexto social, aprendizaje y rol docente. Los abordajes se realizan desde las perspectivas de pedagogía crítica y pedagogía inclusiva. La metodología más utilizada es la cualitativa, con diseño metodológico etnográfico, paradigma investigativo sociocrítico y tipo de estudio biográfico narrativo. (p.50).

No obstante, esta evidencia por sí sola no significa más que una simple observación que no podría trascender más allá de lo empírico; por tanto, los investigadores involucrados en el anterior artículo, todos con lazos muy estrechos con la universidad; ponderados y laureados en todo el hemisferio, por sus contribuciones al campo de la construcción epistemológica sobre educación y pedagogía, soportan sus observaciones con evidencia estadística, de muestran Loaiza, at al (2019):

> En este sentido, en la investigación se obtuvieron resultados de los enfoques más utilizados, entre los cuales se destacan, como los más requeridos o utilizados, el enfoque etnográfico con el 37%, seguido por el enfoque biográfico- narrativo con el 18%, después el descriptivo con un 15% y el crítico-social con el 7%, por mencionar algunos. (p.57).

Ahora que, hay que admitir, frente a tal evidencia, que la misma no soportaría importancia alguna, en tanto no sirviera para demostrar que existe una real preocupación, al menos por parte de los posgraduados, por entender el acontecer educativo que tiene lugar en contextos alejados de las grandes urbes colombianas; contextos con pobladores cuyo nicho poblacional se determinan en poblaciones étnicas, con una configuración social específicas, con cosmogonías específicas. Con unas vocaciones humanas y económicas específicas, con unas estructuras político-democráticas específicas, con unas cosmogonías específicas, un sentido específico de la territorialidad que se define en sus propias dinámicas sociales; etc., y, en consecuencia, con unas necesidades educacionales también específicas. Así las cosas, ese 37% que determina que el enfoque preferencial investigativo de los maestrantes de la UCM es el etnográfico; es prueba suficiente para determinar que existe una preocupación real de los posgraduandos, por entender el fenómeno etnográfico-educativo.

Para comprender la relación entre la evidencia y la preocupación por lo afroeducativo, sin embargo, es preponderante acudir a Woods 1987 cuando asevera que *el concepto de etnografía proviene de las raíces griegas ethnos (tribu, pueblo) y de grapho (escrito) y se utiliza para referirse a la "descripción del modo de vida de un grupo de individuos" (p.72).* Por tanto se considera establecido que, aludir a esta evidencia para demostrar que sí existe una preocupación legítima de los maestrantes de la UCM, por entender, —desde sus tesis de grado— cómo es que se están dando las relaciones entre Estado, prácticas pedagógicas, maestros, contexto, territoriedad, territorio, cultura, cosmovisiones, metáforas e individuos de contextos étnicos.

Luego entonces, surge el interrogante si esta preocupación es, por parte de los maestrantes, una preocupación unilateral o, si por el contrario, es potenciada, apoyada y asesorada por la Universidad Católica de Manizales. Para dar respuesta, basta con dar una mirada lógica al creciente acerbo de producción científico-literaria sobre afroeducación y Etnoeducación que ha emanado de la maestría en pedagogía de la UCM, para entender que, aunque es posible que la preocupación haya surgido como constructo de la reflexión natural de los pueblos negros, ciertamente han encontrado en la facultad de educación de la UCM, y en sus profesionales una puerta abierta para explorar, desde la pedagogía crítica, una puerta abierta para reflexionar sobre sus pueblos. Esto, en tanto se concuerda con Riascos (2016), cuando señala que:

> La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que conlleva a estudiantes y profesores a cuestionar y desafiar las teorías y prácticas formadoras con el fin de fortalecer la conciencia crítica. Se pretende entonces, eliminar toda práctica represiva para dar cabida a alternativas liberadoras en los grupos y en las personas. El primer caso es cuestionarse a sí mismo como integrante de un tejido social donde se gestan normas, pautas culturales, creencias, lenguajes y patrones de conducta. (p. 68).

Con esto, es fácil demostrar el rol que ha representado la UCM, no sólo en la formación de afroeducadores, sino también con respecto de los factores sociales que inciden en la construcción dinámica de identidades: personal, social y cultural referenciados con las prácticas y saberes tradicionales, según palabras de Mosquera (2016), para quien aquellos son:

> Factores que facilitan la estructuración y re significación de las identidades, que se convierten en elementos sociales profundamente enraizados en aquel contexto que

> determina y a su vez es determinado; y, aquel proceso, se retroalimenta con los saberes originarios de la localidad, los cuales desde los procesos educativos reciben una re significación que les permite constituir toda la armadura de la sociedad, con un alto porcentaje de incidencia en materia de identidad (p.133).[ii]

En el mismo capítulo, Mosquera asegura que:

> Estos argumentos en particular contribuyen a reconocer la flexibilidad del ejercicio de construcción de conocimiento, **como también reconocer que en este se convierte en una realidad el hecho de que la universidad** (la UCM), brinda la oportunidad de la universalización del conocimiento, lo cual además de ser una exigencia es también un desafío, planteado desde la academia a la presente obra de conocimiento. (p.137).

En el trabajo de tesis: Danza del Alumbramiento, de Mosquera, E (2011), donde describe su trabajo como *el producto vital de una andadura que recoge las experiencias vividas y aprehendidas en el horizonte de significación de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales*. (P.6). Argumentando, además, que:

> La educación tradicional colombiana, incluida la etnoeducación, se ha quedado con una mirada fragmentada, sesgada y eurocéntrica del conocimiento y de la práctica pedagógica. En este sentido, considera que la acción etnoeducadora -mirada no desde Occidente, sino desde los ritornelos, las danzas y los alumbramientos del África ancestral- no es sólo intelectual sino que es extensiva a la vida del sujeto en todas sus dimensiones. (p.7).

De donde se puede colegir que, para la autora, la Maestría en Educación de la UCM, representa una oportunidad de formación intelectual para que los maestros y maestras afrodescendientes reconstruyan de manera crítica, su propia perspectiva de educación, para que a partir de su propia cosmogonías reconfiguren una epistemología que le permita reivindicar la cultura descolonizada por la visión educativa accidental; por tanto, reivindica, a su vez, el papel de la UCM como claustro formador de etno-afroeducadores.

En el constructor de conocimiento, *"Formación y Procesos de Educación desde una Perspectiva Ética Ambiental"*, la maestra Murillo (2010), describiendo su trabajo como un canto

que poner por encima el dolor de un pueblo, para entregar a los niños una visión de mundo, en una posibilidad digna de vivir, reflexiona sobre su territorio, el de Suárez, sus observaciones que, según sus propias palabras le generan indignaciones; y su propia experiencia como docente, para darle voz al pueblo de Suarez a través de su trabajo, invitando a los maestros, desde la Eco-educación, a trabajar en razón de la ética ambiental, a su vez asevera que:

Estas reflexiones han surgido en la experiencia continua del ejercicio docente; sin embargo, se han transformado gracias a la reflexión propuesta por esta maestría que me impulsa a sistematizar mi experiencia docente como una propuesta pedagógica que propende por fomentar en los niños la conciencia ética, en donde se visualizan los hilos invisibles que tejen sus vidas con los del territorio. (p.48).

En conclusión, la UCM, y en específico, se han convertido en una oportunidad para el desarrollo intelectual de los maestros afrodescendiente, dando un giro orgánico a su visión de educación que, aunque se pluraliza, sigue estando basado bajo el pilar de servicio social y visión crítica del acontecer social.

8.2 La Producción de Conocimiento afroeducativo en la UCM: una respuesta reflexiva a la demanda del pueblo negro por un modelo educativo identitario.

La preocupación, entendida en este trabajo como la reflexión bilateral y recíproca (maestrante-maestría), por construir conocimiento que invite a todo el pueblo colombiano a abordar la realidad sobre la necesidad de una reconstrucción conjunta de un modelo educativo que atienda al arquetipo sociocultural que identifica a los pueblos étnicos, queda establecida en el hecho de que las Universidad Católica de Manizales, a través de su Maestría en Educación, se ha convertido, paulatinamente, en un portal de entrada al basto mundo de recuperación de los saberes etnoeducativos identitarios, representativos y asertivos, que pueden aliviar las demandas y necesidades educativas de las comunidades negras colombianas; al tiempo que sirve como puente de salida al mundo, para que pensadores, intelectuales, y sus obras, den a conocer al mundo sus realidades a través de sus metáforas.

Surge entonces, la inexorable necesidad de hacer mención a algunos de los trabajos más representativos que, emanados de la relación bipartita entre el maestrante negro y la Maestría en Educación de la UCM, han sabido reivindicar con altura a un pueblo, a través de hermosas metáforas, dicientes de su lenguaje, de sus apropiaciones, de su dolor, de sus carencias y de su historia.

El hombre es así, arquetipo de su historia, como la cosa es de la palabra; y entonces la idea es el lazo común que une en el mundo a la cosa, al hombre y a la palabra en una sola historia. Es por ello que en este trabajo se insiste en que la educación debe ser el producto del arquetipo del hombre, porque el individuo es su pueblo y el pueblo, a su vez, revindica a su individuo en un mar de representaciones que determinan su cultura, su territorio y su territorialidad, que no es otra cosa que la apropiación abstracta de esas representaciones, no en un mismo espacio geográfico, sino en una sola alma cultural. Lo que implique, que a donde vaya el hombre, debe llevarse su historia y su cultura, porque estas le deben servir como herramienta para comparar otras historias y otras culturas, y, por qué no, también como motor de cambio y a la vez de conservación.

8.3 La Metáfora Como herramienta para rescatar el universo afro en la producción Intelectual de los Maestrantes de la Facultad de Educación de la UCM.

La metáfora, como herramienta común en los trabajos que presentaremos, cobra importancia para el que trata de entender el arquetipo social de los pueblos afros, que no es el mismo que el de los demás pueblos colombianos; porque ningún otro pueblo fue tan sometido al proceso de “blanqueamiento” y descolonización cultural como el nuestro; y porque ningún otro pueblo ha sido tan medular e impensadamente rebelde, como para absorber la cultura impuesta, no para mimetizarse, sino para reconstruir con ella su propio mundo.

Borges, que por supuesto no es negro, ni colombiano, decía en su poema el Golem:

Si el nombre es arquetipo de la cosa
en las letras de 'rosa' está la rosa
y todo el Nilo en la palabra 'Nilo'.

Jorge L. Borges.

Y ello es importante para explicar por qué, si para el blanco-mestizo, una palabra tiene un significado, que como toda palabra, en todo lenguaje, es arbitraria; y para ellos, en esa palabra, se

encierra todo el universo de la cosa descrita por la palabra, y el universo de la idea enquistada en su universo cultural; para el negro, la misma palabra, encierra otro universo, y este universo enquista rebelde y arbitrariamente, en el propio universo cultural que, a pesar de los esfuerzos, nunca pudo ser “blanqueado”.

Es por eso que la palabra *ladino*, por ejemplo, que para el blanco significa astuto, sagaz, taimado; que sólo habla español; que es políglota; o es una lengua retorrománica hablada en el Tirol meridional; o la lengua religiosa de los sefardíes; y, la peor de todas, el negro que ya vino “domesticado” de España o Portugal, diestro en los quehaceres de la hacienda, cristianizado y latinizado; para el negro es un simple niño imprudente que interrumpe y opina groseramente en las conversaciones de los mayores; o que le habla a su mayores sin respeto por la jerarquía que representa la edad; y, lo más bello, es que para el negro no es ‘ladino’, para el negro es *‘larino’*, una apropiación lingüística que demuestra la rebeldía de las lenguas africanas. Como lo demuestra Caicedo en su poema el Catrelático.

8.4 Anexo N°4. Poema "El Catrelático" y Retrato de su Autor, el gran Poeta Costumbrista Miguel A. Caicedo.

Miguel A. Caicedo Mena.
El Catrelático, poema.

Rescatado de:
https://www.youtube.com/watch?v=VJAGnrdKILI

Oiga, 'mano'Ulogio.
Apéguese un poco
Que quiero, contigo, entrá a platicá
Usté no conoce a la Singorosa
La der'mano Ulario, er del plataná
Veeeeeeee (risas)
Ni'an me'rigan
Vea costeño reimundo
Muérase en su casa bien acondutáo
Y vaya iciendo que ahorita el mesmo que
vaya pa'rriba voy pan'del papá
Antonces, sí, hermano, dé una
razoncita…vea, ve:
Son tres palabritas, con cuatro cosita,
poquito no má'.
Si la ve, lerise que loj'do-jablamo.
Y que yo, le mando-areci con vusté
Que no sea pinchara… y destino… y eso.
Que se uije apena que la'juelarella,
por'andá-e'julana, murió sin nari
Y que'l bujoncito de su bisabuelo, se murió
roban banano y maí.
Negra, encavirdara,
Pata'e'yuca buena
Que a mí no me buje…!ecuánime, ahi¡
Quella no conoce ni-al-o por rerondo

Y yo por lo meno, sé hablá y escribí
Que si algo le ha'richo la cabecipompa de la
mama'rella
Que no se me enjáise cuando nos topemos,
que con yo si no.
Que hay mucha-mujere' má' bonita quella
Y hombre tan ballane como yo, no hay do.
Que si e´por su plata que se-tá pinchando
que guarde su alhaja.
Que no sea impoluta
Y que quizásmente cuando yo la vea…la
vamo-a-tené
Que a yo no me venga con sus esmelindres
Negra, nari-e-pucho pisao-enun baile
¡Negra purpurina¡
¡Terráquea¡
¡Oriunda¡
Que si ella tiene la plata-e-su taita
Yo tengo mi juinca,
Y ej-mio mi arró.
Que no sea explendente
Boca'e'potosí.
Negra encabildara, hommme; ¡exámina…ahi
¡
Que si ella norice que ya nos queremos,
Vea…por Dio, vea: yo, maj-nunca le vuelvo a
escribí

Son todas estas apropiaciones que el negro ha hecho de este nuevo mundo, para poder conservar el suyo, lo que tratan de representar los siguientes autores en sus metáforas, a través de las cuales intentan demostrar que es posible una educación que entienda este nuevo mundo reconstruidos por la diáspora afrocolombiana, para poder conservar sus costumbres ancestrales, vinculando, como es pertinente para el caso, los conceptos de pedagogía, pedagogía crítica; prácticas de aula y formación docente; todo estudiado desde el cristal de la Etnoeducación para explicar sus principios de territorialidad, territorio, identidad, raza, costumbres, religión y cultura.

En el trabajo de Viáfara y Garcés (2012), la metáfora "Metal Precioso", redignifica y revindica la posición del hombre frente a la extracción del oro, a su vez que pretende explicar las migraciones conceptuales que iluminaron el tránsito de una pedagogía lineal tradicional centrada en un sujeto pasivo, dependiente, irreflexivo y acrítico a una pedagogía que favorece la formación de un sujeto senti-pensante, erguido, autónomo y con apertura cognitiva para ver la educación desde otras ópticas. (P.7).

En esencia, lo que proponen es que la verdadera riqueza del pueblo bonaerense, en realidad se encuentra en el hombre y el conocimiento que tiene de su riqueza y su contexto; por lo tanto, cuando hablan de metal precioso, hacen referencia, en realidad al conocimiento, ya que, "desde su mirada se quiere revertir su incidencia como un elemento de riqueza y brindársela al conocimiento. No es el tener, el oro, el que determina el ser, sino al contrario, el ser con su capacidad de conocer es el que le da valor a la riqueza". (Saa, 2012. P: 18).

Por lo tanto, y en lo ateniente a lo educativo, y más específicamente a las prácticas de aula, consideran que el docente "deberá incorporar métodos flexibles de acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el horizonte de nuevas construcciones del saber humano, desde perspectivas menos instrumentalistas". (Saa, 2012. P: 18).

Lo anterior, sin dejar de reconocer la importancia que el oro representa en las dinámicas sociales de Colombia y el Valle del Cauca. Posición concuerda con Romero (2014), cuando, citando varias fuentes, plantea que:

Colombia es el principal país latinoamericano productor de oro (UPME, 2007) y la producción tiende a aumentar debido al interés del actual gobierno por impulsar la minería. Sin embargo, esta actividad es concomitante con el daño extensivo al medio ambiente (Priester et al., 1992; González y Prieto, 1993; Olivero et al., 1998). En el Valle del Cauca, al igual que en gran parte del país, se practica en gran proporción la minería informal (UPME, 2002), practicas sin licencia y sin control, que son la razón de problemas no solo ambientales, sino políticos, sociales y económicos. (Romero, 2014. P: 341).

La mayor riqueza de este trabajo es, tal vez, además de esa posición humanizante y ética que superpone al quinteto individuo, medioambiente, educación, contexto sociocultural y conocimiento, por encima de la explotación desmesurada del oro como fuente de riqueza económica, es poder articular, a través de la metáfora, el tridente de conocimiento, pedagogía y currículo; democracia, y desarrollo local, que se cristaliza en un constructo que articula magistralmente categorías epistémicas, criterios de cientificidad y axiología ambiental.

En el trabajo Formación y Procesos de Educación desde una Perspectiva Ética Ambiental en el Municipio de Suárez (Cauca). "La Mina, Metáfora Del Hombre Suareño", de la Mg, Asprilla (2010), una metáfora a través de la cual se hace un llamado a La conciencia sobre la armonía que debe persistir entre:

Individuo-territorio-medioambiente-proyecto de vida, lo histórico, lo mítico, y lo ontológico, en el contexto de Suarez. Una metáfora que explica un contexto donde se ve "la mina" como paradoja, en donde se vive pero también se muere, en donde se encuentra dinero pero también deshumanización, de esta manera en este segmento de tierra, se refleja el problema del planeta a nivel económico, político, ambiental y humano; con este último problema me dispongo a proponer sobre el ámbito educativo, y concretamente desde mi labor docente, regresando a mi comunidad con un aporte que contribuye a su toma de conciencia para las generaciones que pasan por mis brazos y a las que me entrego en mi vida-obra. (Aprilla. P: 10).

Esta metáfora, "La Mina", enriquece el campo de la educación en tanto logra plantearse con rigurosidad científica la preocupación fundamental al abordar las implicaciones del desarrollo local en la educación y la educación en el desarrollo local. Donde el interrogante fundamental es

si el conocimiento que se debe impartir en las aulas de clases del contexto suareño, dada a al detrimento que sufre el ser humano y el medioambiente, debe estar encaminada a eliminar de la dinámica económica y social la industria minera, y enfrentar sus consecuencias o, si por el contrario, el conocimiento debe inducir a que el individuo, el medioambiente y la actividad minera puedan subsistir en un equilibrio que conlleve aun desarrollo socioeconómico y cultural que favorezca a todas las partes sin implicar rupturas abruptas e irreparables.

Por otra parte, de acuerdo con Cruz, & Rodríguez, (2015):

> Aunque existen diversas definiciones, en general, todas coinciden en que cultura es lo que le da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias, moral. Se podría decir que la cultura tiene varias dimensiones y funciones sociales, que generan: a. un modo de vivir, b. cohesión social, c. creación de riqueza y empleo, d. equilibrio territorial. "La cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente. La cultura tiene funciones sociales. Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo (p. 68).

En este sentido, se rescata la música como una de las manifestaciones culturales de las que más se ha servido al negro en la preservación de sus costumbres, de su lenguaje, de su oralidad, de sus ritmos y esas configuraciones identitarias que lo vincula con su ancestralidad africana. En ese sentido. Aporta el maestro Arteaga-Mosquera, (2009). En su tesis doctoral "Ecos de tambores la educación como política de las afecciones", donde ese eco, y el tambor que lo resuena, conforman una bellísima metáfora a través de la cual el negro reafirma sus lazos con la ancestral África, Una metáfora que une al negro afrocolombiano con su esencia rítmica netamente africana y que*:*

> […] resuena en la potencialidad de la existencia-experiencia, es decir, del bios no limitado, no encapsulado, acrítico, esquematizado, predeterminado, logrando un tejido la metáfora vital – ética que se recrea en lo cotidiano, en la multidimensionalidad y totalidad de los problemas humanos, en construcción de humanidad expandida. (p.16).

Esta lógica musical-metafórica, es por tanto, según las mismas palabras del maestro Arteaga:

> Un agenciamiento desde nuevos escenarios de territorio; tanto existenciales como ecológicos, comunicacionales en virtualidad humana, gnoseológicos, educativos eco-organizados, políticos, prácticos y éticos. Ecos de tambores se relaciona con la música, con la resonancia musical de la vida, es una apuesta relacionada con movimientos, con migraciones, con historicidades, con el estar siendo del ser en la contemporaneidad, en la dimensión de pensamiento erguido, en consonancia con la vida, con las pulsiones vitales que implican la territorialidad, la temporalidad, la espacialidad, las fuerzas móviles que devienen emergencia, imbricaciones, plexos, lugar de la historicidad, de lo humano en andadura incesante, pulsional, en sentido de posibilidad. (P.10-20).

A la educación, esta metáfora aporta una crítica aguda a las políticas y posiciones sobre la democracia educativa gubernamentales que, sin lugar a duda ofrecen un riquísimo aporte a la visión de libertad educativa de la que tanto adolece la etnoeducación Colombia, urgida de vincular sus propias cosmogonías al conjunto del constructo político-epistémico colombiano, expresado en las siguientes palabras:

> Ecos de tambores hace bucle con la línea de la investigación en Educación y Democracia, precisamente allí donde el sujeto asume la democracia como parte integral de su cotidianidad, de su acontecimiento vital y hologramatico – resonante. La lógica gubernamental no suena con lo espiritual, con el lugar por excelencia de la democracia, sino con la nomocracia, con el cumplimiento de la ley, por la ley misma. (p.18).

En el trabajo de la Magister, Mosquera (2011): la metáfora “La danza del alumbramiento”, por otro lado, se piensa que el sentido de la metáfora en la etnoeducación *cobra sentido al ser una construcción cultural en las prácticas cotidianas de vida de las comunidades afrocolombianas, interpretándose en dos momentos cruciales que son*: *la construcción epistémica de las expresiones culturales, y la creación de lo bello, lo estético.* En la primera se rescata la expresión dancística

como elemento de conservación de la tradición de expresar las intimidades, la cotidianeidad y lo social a través de la corporalidad; en el segundo, por otra parte, se redime la belleza de lo propio, por tanto, se le da prelación a lo identitario en la fortaleza que implica el ritmo en la configuración sociocultural de un pueblo que se resiste a olvidarse de sí mismo. (p.37).

En la obra, "Ombligadas Suturas Afroancestrales de Anansé en el Mundo Ético-Natural-Humano Resignificante de Identidades Negadas" Una Pedagogía Política para otra Lógica Organizativa de las Mujeres Afrodescendientes" de la Magister Rodríguez, (2010); se reconfigura de manera bellísima la retórica del mito. En la literatura cosmogónica, en la antropogónica y, en la teogónica de todos los pueblos, es el universo, es dios y el mito la metáfora del hombre. Con esto, intenta perpetuarse el rito de la catarsis que perduraría en un espiral temporal que habrá de recordarle al hombre quién es, a quien se debe, y como habrá de pagarle tributo al mundo y a los dioses. En este trabajo, no es la diosa Anansé la metáfora; es la mujer la metáfora que se representa en Anansé lo que implica una resignificación de las configuraciones de este nuevo universo construido a partir de la accidentalidad histórica, pero que aún se rebela en contra de la descolonización constante configurada hoy en la globalización y todas sus micro-estructuras, para re-tejer sus lazos ancestrales, y establecer una dialogicidad de dignificación y respeto con el nuevo mundo impuesto y sus cosmovisiones sin rostro.

En esta metáfora, la de la mujer que representa a la diosa, es descrita por la maestra Rodríguez (2010), así:

> Las mujeres Afro-renacientes son la metáfora viviente de la diosa Anansé; su vida se afirma y afirma la vida misma, en la búsqueda de alternativas y soluciones frente a las avasallantes y continuas negaciones, con la finalidad de permanecer en los procesos de existencia real dentro de la diáspora Africana en Colombia… La metáfora de Anansé, de la diosa embaucadora, es retomada en esta obra creadora para suscitar en el pensamiento otra dialogicidad en el movimiento blucléico educación-política-sociedad y cultura, entre los vínculos de África y América. Una dialogicidad que no sea una receta, sino una abertura, una búsqueda, un camino, de resignificación de las identidades negadas históricamente por Occidente… la metáfora de Anansé personifica los rastros y rostros de las

> mujeres de ébano que transitaron y transitan por América Latina toda su negrura para potenciar gritos de libertades de sujetos, de sujetas (mujeres) en construcción, en reconstrucción de pensamiento que une, que teje, que funde, que fecundan, gestan lógicas diferentes, que convocan, que evocan ancestralidades que en lógicas de dominación del mundo arrasante, interioriza, desconoce, deshumaniza, le quita el rostro al cuerpo, al territorio, a la armonía de la vida con la naturaleza. En el sentido de vida, ¿qué se quiere expresar con la metáfora de esta divinidad africana?, en ella está la figuración alegórica, la cosmovisión, la cosmogonía extensa de sus renacientes, que hace de la cotidianidad de las comunidades la celebración de sus acontecimiento, que fundan la existencia de la vida y de la muerte, del renacer, de la consonancia del tejer complejas redes de existencia de la vida en el mundo de la vida para la humana condición que está en la vida, especie de conversión fenomenológica-poética. (p. 12-20).

Así las cosas, la metáfora es una forma de interpretar las nuevas relaciones con este "nuevo mundo", una forma de interpretar como la mujer defiende su negrura, su belleza, sus idearios, sus colectividades; como defiende el turbante y la toga; los colores vivos y las figuras místicas, animalísticas como forma de decirle al mundo aquí estamos, y aquí estamos intactas, pese a la distancia y al accidente histórico-temporal; la metáfora de Anansé es resistencia; es defensa que cobra valor en tanto se manifiesta más allá de la calle y la cotidianeidad del hogar, de la comunidad y del trabajo: de la mina, del mazamorreo, de las mujeres cantando mientras golpean la ropa en el río; delos hombres sudando el pan bajo el abrazante sol del jornal; o jugando dominó con los amplísimos pechos al aire mientras espantan el calor con la camiseta de blanco a la que nunca se acostumbró del todo; cobra sentido en tanto establece dialogicidad y le da el movimiento en entramados que reflejan cierres y aperturas en los tópicos de indagación que formaron los bucles y rizoma en el tri-eje sociedad, educación y cultura. El interrogante radical que, según Rodrígez, (2010); "relaciona conecta-interconexiona-extiende espacios poiético-míticos-poéticos está en consonancia con el trayecto que orienta el campo desarrollo local, que articula los ejes epistemológicos Sociedad, Educación, Cultura, con los campos de conocimiento: Pedagogía y Currículo; Educación y Democracia". (Rodígez, 2010. P: 27).

En la metáfora, “Un Solo Palo no Llama Monte”, Una Minga por la Construcción de la Ciudadanía, Zamora, Zamora, & Riascos, (2011); al que se intitula de entrada con un componente lingüístico, un refrán, abriendo paso a un mundo de posibilidades interpretativas cuyas acepciones vienen a representar, de manera bastante acertada, la vida del afropacífico colombiano. Demos entonces, antes de entrar a discutir sobre las interpretaciones de los autores, unas interpretaciones “subjetivas” haciendo gala de la autoridad que nos indilga la coterraneidad:

“Un Solo Palo no Llama Monte”; o un solo palo no podría llamarse monte (selva-bosque); tiene un componente ecológico que evoca la preocupación ancestral del pueblo afro por mantener su diversidad; de preservar la selva y todo el universo vital que en él pervive; diversidad e instinto de preservación que ha sido transmitida, de generación en generación, ya casi de manera impensada, en el ADN cultural que nos enlaza con nuestra ascendencia africana; estandarte de la biodiversidad y exuberancia ecológica global. Este afortunado refrán es, per se, una evidencia irrefutable de la rebeldía cultural del negro. En segundo lugar, se extiende y se extrapola a otros campos semánticos que, de manera hermosamente retórica evoca el sentido de comunidad; en el refrán, también puede interpretarse una advertencia, un llamado a la unión que implica que un solo negro (palo), no hace pueblo, (monte) y, por lo tanto, no hace fuerza, no representa resistencia. Resistencia en contra del blanqueamiento cultural, de la descolonización y, finalmente, a la unidad familiar; la familia debe estar unida en unas jerarquías que representan la autoridad, según el *kafo* al que pertenece el miembro. La minga, por su parte, significa unión: para el trabajo, para la batalla, para construir pueblo, para construir vida. Así lo explican Zamora, Zamora, & Riascos, (2011):

> Desde la minga, se retoman los conocimientos ancestrales como forma de organización de la comunidad a partir de las nociones recurrentes que subyacen en ella como organización comunitaria y autónoma que se construye al interior de la colectividad social, porque son ellos los partícipes de su progreso a partir de la construcción organizativa como punto de referencia en la que se da una carga significativa de valores que están inmersos en el imaginario como afianzamiento de la identidad cultural, comenzando en la práctica económica que tiende a desarrollar una pedagogía desde la solidaridad, la participación, el empoderamiento del

territorio y políticas alternativas al trabajo social de acuerdo a sus prácticas tradicionales. (p.14).

La transversalización de la metáfora, que presupone una verticalidad a lograr a partir de la educación, es discriminada por los autores así:

1. *La minga busca solucionar una necesidad sentida de la comunidad, así: Esta obra se inicia a partir del conocimiento del trabajo en comunidad y la urgencia de la educación por la ciudadanía.*

2. *El desarrollo, la educación y la sociedad implican nuevas formas de pensar, conocer y actuar para la creación de opciones y horizontes de humanidad en medio del desencanto de la exclusión y la indiferencia violencia en un tiempo presente que demanda conocimiento contextualizados y favorecedores de integración de realidades fragmentadas. Amador et al. (2004).*

3. *El ser humano debe estar en la vanguardia, con alternativas para lograr la contextualización en la educación pública, privada y el desarrollo local, global.*

4. *El aprendizaje colectivo, cobra importancia desde la relación educación – sociedad- civil - racionalidad colectiva, en la medida que se aprende desde la relación abierta con el otro, diferente a mí, con lo otro, con lo común.*

5. *La educación es la llamada a afirmar valores en la persona, o reafirmar nuevos contenidos en la personalidad (valores dentro de la persona) para fortalecer las relaciones que deben empezar en el ámbito local más próximo, como es la familia, la escuela, el barrio ya que es aquí donde empieza la construcción del ciudadano; soy ciudadano a partir del pequeño núcleo. (etc).*

El constructo de conocimiento de Caicedo & Mosquera (2013). Expresiones folclóricas como potenciadoras de convivencia y reconocimiento del otro; hace una representación metafórica que, a simple vista, podría clasificarse como escueta. No obstante, al sumergirse en ese "socavón" metafórico, resulta por demás sorprendente y enriquecedor el descubrimiento de que esta metáfora abriga todas las representaciones arquetípicas que definen el universo cultural de los pueblos negros colombianos, a partir del riesgo y el trabajo que; para efectos prácticos, definen la valentía del hombre negro y de la mujer negra; pero también expresa su preocupación por el lugar que ocupa el ciudadano afro en la pirámide industrial-económica, como lastre que aún arrastra de la heredad colonial. Ello, en tanto consideran que:

> En el espacio denominado macana uno, asumiendo como metáfora el socavón, se pretende explicitarla significación de las expresiones folclóricas. Asimismo, promueve un recorrido por los antecedentes delas expresiones folclóricas dentro de los procesos educativos, seguido de la justificación donde se evidencia la importancia de vincular las expresiones folclóricas al aula de clase. (Zamora et al, 2011. P: 15).

Lo anterior se explica, ante la evidencia de que, el pacífico colombiano, y es pacíficamente en Buenaventura, existe una estrecha relación entre educación y posibilidades de desarrollo humano que, indudablemente se vincula, también, al desarrollo territorial. Por tanto:

> En esta lógica se interpreta, que la educación, de manera integral, se convierte en una estrategia que contribuye a potenciar y a afirmar las libertades, soporte de la participación en los escenarios socio culturales y, por su puesto realizar la experiencia del encuentro del yo con un tu que proporciona el nosotros. Siendo así, la educación se convierte en una ruta que brinda la oportunidad de construir conocimientos, a partir de los cuales no solo se amplía la posibilidad de una participación con un nivel de mayor conciencia y, todo esto se constituye en un aporte valioso para la construcción de una respectiva sociedad. Con esto se evidencia que la educación es a la sociedad, lo que la sociedad es a la educación. (Zamora et al, 2015. P: 15).

En la disertación doctoral, de los Drs. Paz & de las Lajas, (2009): “Las afroetnoeducaciones: posibilidad emergente para la formación de sujetos éticos, estéticos, políticos y ecológicos en la construcción de una sociedad intercultural” se retoma la metáfora de Anansé, esta vez, haciendo un paralelo con el Prometeo griego, para explicar que Anansé es la diosa que, preocupada or el hombre, le arrebata a los dioses el conocimiento, y se los entrega a los terrestres para que ya nunca más estén desamparados. En esta metáfora, por su puesto, se le da una notoriedad Resignificante al poder del conocimiento en el hombre; pero se habla de conocimiento integral, ese conocimiento que es capaz de vincularse al constructo cultural de la nación, sin permitir el exterminio de sus propias cosmovisiones, cosmogonías, teogonías y saberes ancestrales. Esta metáfora representan, por tanto, un co-relato se basa en las metáforas relacionadas con las filigranas y con hilos ancestrales y presentes inspirados en las formas como los afrocolombianos hemos tejido nuestras vidas en los ríos, bosques, esteros y playas.

De acuerdo con, Paz at al, (2019): la dignidad de todo ser humano es un asunto de la educación, en tanto que por medio de ella se puede hacer movilidad a escenarios de mayor sensibilidad y concienciación de las diversidades humanas. La urgencia de una educación para la igualdad, el re-conocimiento y respeto a las diferencias como fundamento para la protección de los derechos humanos, la inclusión, la visibilización y la no discriminación inicia con el abordaje a un tema tan espinoso como el racismo. Fenómeno que es causa y consecuencia de diversas problemáticas, el cual tiene una gran capacidad de renovarse.

Así las cosas, podríamos suponer que uno de los grandes problemas del racismo es, claramente, la falta de conocimiento, la falta de educación, o la falta de una educación axiologizada que dignifique a todos los actores raciales de una misma nación, rompiendo las cadenas jerárquicas impuesta por la historia y que encuentran sus bases en arquetipos genotípicos se superioridad humana. Por tanto, cobra importancia la metáfora de Anansé y su acción reivindicativa del hombre al quitarle el conocimiento a los dioses (a los superiores), y entregárselos a los de abajo (a los hombres); es por eso, se colige, que la educación cobra importancia para el hombre y la mujer negra.

Torres, Angulo & Candelo (2012). En su trabajo "Identidad un elemento antropológico a orilla del Río Cajambre", resignifican el conocimiento de la vida en el río en la metáfora "Bogar"; término que proviene del latín voguer, que significa remar, navegar, con significancia en todas las lenguas romances de occidente desde principios del siglo XV, aunque parece oriunda del Mediterráneo: de origen oscuro en vista de la forma vucari de Sicilia y Sur de Italia. Se ha supuesto, con verosimilitud, que proceda del lat. Vôcāre "llamar", por las voces de la chusma que gritaba marcando el ritmo del remar, o por las del alguacil que marcaba lo mismo con su grito de mando. (Corominas, 1973. P.100***).*** No obstante, para la gente del pacífico colombiano, bien puede significar remar, como también *comer* en proporciones y a velocidades desproporcionadas y groseras. En el trabajo de Torres at al (2012), el "método bogar", cultivado desde multi-diversas direcciones que cubren el trayecto-deyecto y proyecto en estilos/métodos en corrientes que se conjugan epistémicamente. La movilidad del río acervado por la orilla, es el archipiélago cognitivo, que debe ser permeados por el sentido y significación de espacios que recogen la singularidad en dimensiones ontológicas, permeadas por la pertinencia del currículo asentado a los proyectos de vida de la región, donados hacia las nuevas figuras de la razón. En consecuencia, la metáfora se convierte en el vehículo de movilización conceptual; desde la que se debe educar al hombre como garantía intelectual y moral humanizante. Así, el pensamiento es el vehículo de la interpretación de las realidades y, a su vez, en instrumento inspirador. (p.85).

En tal sentido, Bogar es a Educar la flexión, el impulso y el equilibrio que hacen los hombres, mujeres, Cajambreños, en el uso del canalete como instrumento, que al aplicar habilidades y fortaleza, coordina, direcciona el rumbo del potrillo (embarcación) en su recorrido de un lugar a otro. (Torres, 2012. P: 86) Tal como la educación y el conocimiento universal, debe impulsarse desde el conocimiento ancestral para que la cultura sea el canalete del desarrollo sociocultural del Cajameloño. Donde el permear lo conocido en nuestra cultura obliga a fortalecer la originalidad como trayecto-deyecto-proyecto a luz de los recién llegados con horizonte sensible y social como estrategia de sentido de identidad, lo anterior sirve como referentes para la educación lo cual se narra en el diario vivir como prescripción de la realidad del otro. (p.93)

En la construcción de conocimiento "La Etnoeducación: Territorio, Esperanza y Posibilidad Humana y Política en las Instituciones Educativas", de Arboleda y Preciado, (2012),

la metáfora “Cantaoras de Arrullo: simboliza el grado de espiritualidad reinante en la cultura afro tradicional que se ha mantenido a través de las épocas mediante la tradición oral expresando todo aquello que forma parte de la cosmogonía de las comunidades afrocolombianas, sus expresiones culturales y su concepción de la vida en la construcción de mundo. En este sentido, la etnoeducación como resistencia y emancipación de la tradición oral como estrategia pedagógica que emerge en las comunas etnoeducadores. (Quiñones, 2012. P: 7).

Cocorobé Cocorobé, Cocorobé Cocorobé, los hijos de José

Del birimbí a la chucula
Del guatecoco al guarrú
Un quicharo bien asaro
Y una negra como tú.

En el Pacífico, un *Cantaor,* o una *Cantaora,* es una persona que oficia a través del canto, las celebraciones rituales de la muerte como expresión del dolor de la despedida, y la alegría que implica la certeza que los alabaos (cantos fúnebres), que son en sí, un ruego, una súplica, para que el muerto arribe a “puerto sagrado”. Una *Cantaora de arrullos,* es un personaje popular-místico que canta canciones tristes, de cuna o que cuentan lamentos y que hacen parte intrínseca de la cultura afro. Es una forma, al contrario de *alabao,* de traer al mundo, de mostrar al mundo; de que la nueva vida conozca el nuevo universo más allá del universo acuático de la madre, un mundo de canto y danza. Según Arango (2013), un arrullo se trata de:

> Suaves murmullos que tienen el sello de cada mamá. Ninguna de estas tonadas se repite; pueden ser variaciones de un mismo tema pero cada interpretación es única. Así, al nacer, los bebés son recibidos con versiones inéditas de cantos y vocalizaciones. Es el regalo que cada mamá o cada abuelita tiene para su pequeño; y, con estos cantos, acompañados de movimientos y palmas, se inicia el descubrimiento del mundo. (p.16).

Para Arango, (2013), en medio de estos acontecimientos de arraigo comunitario, el canto se convierte en un eficaz instrumento de unión y expresión y, en estos sucesos, se recrean versiones tradicionales de las manifestaciones vocales más antiguas. Los arrullos de santos, alabaos y

romances hacen parte de esta tradición oral en la que se refundan permanentemente los sentidos y se reviven nuevas sonoridades que habitan los espacios de celebración del nacimiento, la conmemoración de una herencia africana enmascarada en el santoral católico y la evocación de los «ancestros» en cada ritual fúnebre. (p.12)

Su verdadera importancia, la que quiere demostrar esta metáfora, radica en que:

> La educación intercultural "autentica" supera no solo la exclusión sino también los modos equivocados de inclusión. No se lleva a cabo cuando los niños" distintos" culturalmente se escolarizan en centros específicos, pero tampoco cuando están escolarizados en el mismo en condiciones asimétricas". (Gil del Pino, 2008, p.183).

López, Molineros, & Valencia (2011), por su parte, presenta la metáfora "La Onda" a través de la cual intentan expandir en búsqueda de horizontes perdidos en los intersticios más profundos del ser: pielcuerpo-mente-cerebro-espíritu, para potenciar poiesis- autopoiésis-alterpoiésisecopoiésis, posibilidad de transformación de la humanidad escindida del sujeto para desde los procesos críticos-autocríticos, instalar la resonancia circular, virtual, en despliegue de configuración, composición humana – humanidad expandida, despliegue de humanidad que se hace vida cotidiana, pensamiento terrestre, sensibilidad, mundo vital, conocimiento complejizado de realidades complejas hacia territorios no explorados e imprescindibles. (p.19)

Esta metáfora, se presenta "La Onda" en cinco categorías a través de las cuales se pretende proponer una tesis de reorganización del currículo colombiano, al cual osan llamar con valentía académica 'un caos'; una entramado lleno de incertidumbres, al que le reconocen poseer un mar de 'potencialidades', las cuales vale, según se colige, la pena explorar, en tanto ofrece la oportunidad de recuperar los conocimientos olvidados por acción de la escuela tradicional; que vienen a ser, aquellos conocimientos y saberes ancestrales que solo pueden extrapolarse en el tiempo si la cultura que configura su matriz, en aquella que enquistan: su diversidad, y sus complejidades, no son eliminada del currículo escolar, como efectivamente lo es. En consecuencia, consideran que:

La diversidad y la complejidad de estos conocimientos locales, representan un elemento importante para desarrollar las políticas del conocimiento en el sentido de conocer, reconocer y valorar múltiples formas de pensamiento y acción producida por fuera del currículo oficial, así como visibilizar los sujetos productores de esos conocimientos. Abordar estos conocimientos en el sujeto educable nos permite un pluralismo epistémico en el sentido de ampliar la perspectiva curricular a estos conocimientos locales y los saberes escolares presentes en las áreas de enseñanza obligatoria. (López, 2011. P: 19).

Dichas categorías, a través de las cuales López at al (2011), proponen la reestructuración de currículo escolar son:

> ***La Onda velocidad y desplazamiento****: metáfora del desplazamiento de la etnoeducación como fuente de enriquecimiento cultural y curricular nacional.*
>
> ***Las Ondas están en un espacio y en; tiempo:*** *metáfora de la historia dispórica y su necesidad de inclusión curricular como estrategia de empoderamiento estratégico y distribución equitativa del conocimiento.*
>
> ***La Onda es potenciar – expandir****: el auto-reconocimiento como estrategia de expansión cultural que llevaría a la construcción de una nación para todos.*
>
> ***Ondas que vienen y van****: metáfora del cambio como herramienta de construcción de nuevos saberes en búsqueda de la visibilización.*
>
> ***Las Ondas trabajan por los cambios****: el cambio como oportunidad para la reconfiguración y la búsqueda de la inclusión del conocimiento, la cultura y el imaginario excluido en el nuevo currículo escolar.*

De acuerdo con estos planteamientos, concluyen que la etnoeducacion afrocolombiana debe permitir la vivencia de las normas y valores éticos que fundamenta la convivencia armónica como proceso de socialización debe recrear valores de solidaridad y convivencia provenientes del reconocimiento del “otro” y el respeto por las diferencias. Debe propiciar el respeto por los derechos humanos, partiendo del reconocimiento de las diversas lógicas culturas y deferencias sociales. (López, 2011. P: 85).

Con representación en la pintura 'Canal en el Manglar' del Dr. Máximo Cerame-Vivas, nace desde la Maestría en Educación de la Universidad de Manizales, la metáfora "Raíces Profundas" de Córdoba & Velasco (2013), retoricada en el trabajo "Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducaiva dentro del marco de sus fines y principios"; un título ciertamente cuestionante y, al mismo tiempo diciente de una de varias preocupación que se ha venido planteando en este trabajo de transversalidad histórica: la reflexión pedagógica que nace de la práctica y la historia.

De este modo, los autores plantean una visión en donde la cultura y su imperante necesidad de preservación no son una parte de la educación sino, que al igual que cada una de las aristas que la conforman, éstas, son, también, una representación holística y hologramática de ese todo al que se denomina educación y, que a su vez, se sobre entiende como desarrollo social. Por tanto, para los autores:

> Cabe recordar que un adecuado diseño de la malla curricular de la CEA, además de contribuir a la reafirmación de procesos identitarios y de cohesión social de las comunidades, favorece el diálogo entre las áreas del conocimiento, en particular en el área de las humanidades y de las ciencias naturales. Lo anterior posibilita un proceso de interdisciplinariedad en el que confluyen perspectivas ambientales, productivas, sociales, culturales que fortalecen las raíces y tradiciones de las minorías étnicas. (p.14).

En el trabajo, cobra vital y notoria importancia, la forma como la metáfora "Raíces Profundas" cobra específica importancia en el CEA, (Cátedra de Educación Afrodescendiente), en principio, como legítimo reclamo al cumplimiento de la ley, representada en la Ley 115, o Ley General de Educación; Ley 70 y decreto 1122; en sus dimensiones y principios como como cenáculo dialógico al que deben converger, de manera ineludible, espíteme sobre educación, cultura, sociedad, etnoeducación. De tal modo que, atendiendo al ateniente, podría repensarse un currículo que pueda, de manera asertiva, contribuir a la construcción de una sociedad cohesiva, a los procesos identitarios, y a la dialogicidad entre todas las áreas del conocimiento y la afrocolombianidad. Del mismo modo se espera que el CEA no configure el todo de la

etnoeducación, sino, y por el contrario, comporte una propuesta de formación transversal del diseño curricular que vincule, sin egocentrismos, a todos los actores que impulse la interculturalidad.

En este trabajo, el CEA es, a la vez, un riquísimo y juicioso y crítico que permite evidenciar la inexistencia de revisión de los currículos institucionales del cual sea posible la inferencia de un interés real por el vínculo de la etnoeducatividad y, en consecuencia, no se propende por la movilización social de las poblaciones negras en el territorio colombiana, sobre todo de aquellos que pertenecen a la llamada diáspora. Del mismo modo se exige una reconfiguración de las prácticas docentes nacidas de la reflexión por lo que se entiende, también, que el CEA, es una llamado de Las comunidades afro e indígenas, cristalizado a través del Estado, para que todos los docentes repiensen su quehacer docente a partir de las comunidades "minoritarias".

Con esto en mente, afirman, sería necesario, establecer unas características fenotípicas claras que delimiten a cada una de las etnias dentro de un solo constructo cultural, que permita la toma de decisiones y la implementación de acciones que ofrezcan soluciones reales a las demandas etnoeducativas. En este marco intelectual, los autores metaforizan sus reflexiones a partir de dos matices raizales, o dos raíces profundas.

> ***Raíz uno: "****miradas de los docentes como fuente de alimentación para el fortalecimiento de la identidad cultural".*
>
> ***Raíz dos:*** *"floración cultural ancestral" en el horizonte de conocer las actividades más relevantes orientadas a fortalecer la cultura*
>
> ***Raíz tres:*** *"Reflexiones de las raíces profundas demangle2" en aras de analizar con los docentes, los planes de área y/o unidades curriculares. (Córdoba y Velasco, 2013. P: 43).*

8.5 Anexo N° 5. Triangulación del Universo Poblacional.

CATEGORÍAS.	***APORTE ENTREVISTADOS***	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
CULTURA (Aporte Epistemológico).	***Paráfrasis Interpretativa del investigador***	***La pedagogía etnoeducativa como elemento cultural de formación política y reconstrucción histórica***	***La etnoeducación como apuesta política de rescate cultural y de formación identitaria.***	***La investigación etnoeducativa como elemento de exposición sociocultural.***	***La etnoeducación es una herramienta de rescate del aporte cultural ancestral de los pueblos afros.***
"El concepto de CULTURA que, desde un ángulo empírico descriptivo, representa el conjunto de informaciones y conocimientos, juicios e ideas, tradiciones y valoraciones, sentimientos y creencias, pensamientos y realizaciones, hábitos y costumbres, y aptitudes y actitudes que la persona ha adquirido como consecuencia de ser miembro de una sociedad. La EDUCACIÓN desde el punto de vista empírico descriptivo, se presenta como un acontecimiento real sometido a las condiciones del tiempo	***Dr. Adán***	"…cuando nosotros fuimos educados, nos educaron desde los aportes que hicieron ellos entre comillas a la ciencia, y muchos de esos aportes fueron parte del legado robado que le quitaron tanto a los Africanos como a las personas que llegaron a América e igual que a los ya nacidos acá en esta otra parte del mundo. Entonces la etnoeducación para nosotros se vuelve elemento de formación	"..La etnoeducación es una apuesta política para formar al hombre y la mujer afro en su cultura, en su identidad, para que pueda hablar de tú a tú con el resto de la cultura colombiana sin avergonzarse de lo que es, sin importar que, sin sentirse más bien acomplejado … y eso es lo que pide mi cultura para conversar con la de ustedes, eso es lo que tendría que generarnos la	"…yo trabajo de una manera encadenada a conceptos como la educación, la sociedad y la cultura, pero amarrada a los conceptos de territorialidad, identidad y cultura, entonces y eso metaforizado por el ombligar que es para mí muy potente, y ahí, yo hago como especie de amalgama que permite múltiples desarrollos desde una perspectiva étnica, para	"…la etnoeducación es necesaria para los pueblos que históricamente se han visto bajo la opresión del sistema Colombiano, estoy hablando básicamente de pueblos afros, y pueblos indígenas … cuando nosotros fuimos educados, nos educaron desde los aportes que hicieron ellos (los mestizos), entre comillas, a la ciencia, y muchos de esos aportes fueron parte del legado robado que le quitaron tanto a los Africanos como a las personas que llegaron a

y del espacio, que guarda relación con todos los elementos configurativos de la realidad de los cuales recibe influencias y sobre los cuales proyecta otras. También es una manifestación que permite observar la intervención de variables muy diversas: sociales, biológicas, psicológicas, lingüísticas, antropológicas y económicas." En otras palabras, "Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales." .		política de un pueblo que está buscando reivindicar, primero sus derechos, pero también la historia. La dignidad de como pueblo, y a partir de allí construir su propia historia	etnoeducación hacía los afrodescendientes o hacía los negros, y la cátedra sí es para toda la población Colombiana, haya o no haya negros en un aula, debe mirarse la cátedra de Afrocolombianidad, que es donde se le va a contar la historia que no se ha querido contar, la historia no contada.	seguir investigando el tema, sobre todo lo etnoeducativo…a pesar de todo lo que nos insisten de hacer investigación desde los conceptos generales de la educación, y todo lo demás, sigamos nosotros con fuerza imponiendo nuestros temas en las universidades, en los colegios, en el lugar donde estemos, hasta que sea un elemento conocido por toda la sociedad colombiana"	América e igual que a los ya nacidos acá en esta otra parte del mundo.
	APORTE ENTREVISTADOS	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	Paráfrasis Interpretativa del investigador	***La pedagogía etnoeducativa, una deuda de Estado con los pueblos afrodescendientes, como herencia de un sistema educativo nada incluyente.***	***El respeto por la diversidad cultural como complemento a la legislación de lo multicultural en Colombia, para combatir la invisibilización de las cosmogonías étnicas.***	***La etnoeducación como una herramienta de rescate cultural para garantizar la resiliencia social, el restablecimiento de las garantías de los derechos económicos,***	***La lucha por lo etnoeducativo como herramienta de construcción política y normativa.***

				políticos, sociales y civiles de las comunidades afros.	
	Dra. Sandra.	"Pues…, digamos que los diferentes ministros han sido formados en escuelas tradicionales donde no se le ha hecho un reconocimiento a la importancia de trabajar por un país intercultural que respete la diferencia, la diversidad. Entonces como no hay reconocimiento, no lo tienen como un asunto importante de su agenda… Los asuntos tienen que ver más con la calidad, más con la cobertura y con la pertinencia, pero desde otro aspecto, no desde el aspecto de lo étnico…, pues lo máximo que se ha logrado es unos	"…Colombia tiene un reconocimiento de pluricultural y multiétnico desde la norma: encontramos que así no es; pero hemos tenido que trabajar las comunidades étnicas para que eso se haga realidad, porque…lo cierto es que cuando tú vas a las escuelas, los niños son racistas. Es decir, la sociedad aún no reconoce ese valor de la diversidad y no aprecian al otro como diverso…busca, eliminarlo, sustituirle sus propios elementos culturales; e invisibilizarlo.	"Hemos recorrido un gran camino en estos 169 años aproximadamente después de la abolición de la esclavización en Colombia, y si lo vemos frente a la llegada de nuestros ancestros a las Américas, y el Caribe en condición de deshumanización y cómo fueron traídos, sin dudas, hemos avanzado, tenemos una voz potente en mucho lugares, y una acción transformadora en muchos lugares…hay un rastro, una impronta, una huella que nosotros hemos	El enfoque (etnoeducativo) desde la práctica, desde lo que veníamos realizando, desde la experiencia que se había desarrollado, de lograr primero, que esto ofrece, que quedara en una ley , como lo es la ley 115 de educación , en la misma ley 70 que protege los derechos de nosotras las personas afrocolombianas y negras, raizales y palenqueras, el hecho de que en los municipios, aun con una alta población focal, esté muy marcado el racismo, la discriminación, la falta de identidad étnica de parte de nosotros las personas afros, entonces el trabajo se marcó desde esos temas, la identidad, la

		lineamientos de la cátedra de estudios afrocolombianos donde hay unas orientaciones pedagógicas de cómo enseñarla, pero a eso toca complementarle con contenidos, con textos escolares, con capacitaciones hacia los docentes…”	Entonces la multiculturalidad, a pesar de que es una situación que está ahí presente, es un hecho que está aislado…Sin embargo, en términos de etnoeducación hemos podido desarrollar bastante etnoeducación en todo el país para fortalecer la identidad étnica y cultural;…poder insertar también el lenguaje identitario, y de etnoeducación…”	dejado como pueblo, no obstante cuando uno revisa, las condiciones de nuestra gente, de nuestras comunidades, los indicadores de pobreza, los indicadores de necesidades básicas insatisfechas , los indicadores de falta de garantías para nuestros líderes sociales en nuestros territorios y fuera de ellos, y de nuestros derechos económicos, sociales y culturales , aún políticos, vemos que aún nos falta mucho…falta de garantías para nuestros líderes sociales en nuestros territorios y fuera de ellos, y de	cultura, desde una territoriedad, pero también desde las experiencias propias, las experiencias vividas en este ejercicio de establecer la etnoeducación en Colombia, particularmente en el Valle del Cauca

				nuestros derechos económicos, sociales y culturales , aún políticos, vemos que aún nos falta mucho.”	
	APORTE ENTREVISTADOS	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	Paráfrasis Interpretativa del investigador	***La etnoeducación como experiencia de pedagogía social.***	***La metáfora de las culturas como herramienta hermenéutica para capturar las realidades sociales.***	***La educación contextualizada desde el acontecer cultural, como respuesta a las crisis sociales.***	***La etnoeducación como elemento pedagógico para eliminar las fronteras culturales y formar en la comprensión de un país desde un contexto holístico.***
		Como veo que algunas de las preguntas tienen que ver con lo intercultural,…desde sus orígenes, en la década del 90, … inspirada es en el	“…la metáfora se volvió una herramienta hermenéutica muy importante para capturar la realidad sociocultural, para	“…Esto tiene una explicación histórica porque Marie Poussepin piensa la comunidad en un momento de guerra y	“…Pensar en la ciudad educadora, es pensar en elementos etnoeducativos porque es dar respuesta desde la pedagogía social a las necesidades de

	Prof. Gustavo	desarrollo de la ley general de educación pero no concretado en organizadores curriculares, llamados modelos pedagógicos, o proyectos educativo, necesarios para que los profesores y las profesoras, especialmente del campo de la salud que necesitaban elementos pedagógicos para mejorar sus prácticas en el aula; la experiencia de ciudad educadora, esa es una experiencia etnoeducativa, por qué? Porque es de pedagogía social y la lideramos en Manizales, ya te dije, Buga, Palmira, y muy especialmente en Medellín, a través de una	mostrarla, para dar cuenta, y para ganar en identidad terrícola, en identidad de la cultura, en reconocimiento de su propia historia patria, e incluso hasta para subir postura de reivindicación social y cultura, bueno, que ese no era el objetivo, pero algunos trabajos de investigación, dan cuenta de eso…"	de crisis social, y humanitaria que vivía Francia en el momento. Entonces para dar respuesta a las grandes hambres de la humanidad del momento, como ella las llamas, el hambre de paz, el hambre de comida, no solamente lo físico, sino el hambre de salud, la necesidad de salud, el hambre de educación, el hambre de reconocimiento del otro, el hambre de ganar en autonomía…"	desarrollo cultural, y al cambio sociocultural…cuando hablamos de etnoeducación, desde las reflexiones de la maestría en pedagogía, la universidad tiene un concepto complementario de etnoeducación. Resulta que el concepto de etnoeducación se volvió de estructura jurídica, es decir, se volvió por decreto, entonces, tanto que cuando se menciona la palabra, no se le está haciendo alusión a todo el pueblo Colombiano, sino que se está haciendo grupos representativos de las minorías tradicionales, que han tenido un maltrato histórico o desalojo históricamente, y de discriminación…Pero, y

		especialización que teníamos que se llama especialización en innovaciones pedagógicas y curriculares			por qué no estamos educando para que se entienda la naturaleza del pueblo Colombiano, no solamente una etnia, porque entonces estaríamos fomentando otra vez la división; las fronteras.”
	APORTE ENTREVISTADOS	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	Paráfrasis Interpretativa del investigador				
		“…el conocimiento que hemos venido gestando desde nuestras comunidades, desde nuestras cosmovisiones y nuestra cosmogonías como pueblos afros, que nos permiten decir que hay otra manera de ver el mundo, otra manera de explicarlo, pero también otra manera de producir ese conocimiento que no necesariamente se puede	“…en la etnoeducación de otra cultura que es la cultura dominante, la cultura mestiza, para no llamarla “blanca”, cuando nosotros fuimos educados, nos educaron desde los aportes que hicieron ellos entre comillas a la ciencia, y muchos de esos aportes fueron parte del legado robado	“…Lo que se ha venido planteando desde la puesta etnoeducativa afrocolombiana es que se empiece a construir conocimiento desde los aportes que hacemos nosotros a la sociedad y que se eduque a nuestros niños, ya no con esa mirada de que todo lo que hicieron los otros es lo válido y lo nuestro no tiene	“…el conocimiento que hemos venido gestando desde nuestras comunidades, desde nuestras cosmovisiones y nuestra cosmovenía como pueblos afros, que nos permiten decir que hay otra manera de ver el mundo, otra manera de explicarlo, pero también otra manera de producir ese conocimiento que no necesariamente se puede

	Dr. Adán.	abordar desde un conocimiento científico-tradicional. Es una posibilidad muy grande, que nos permite poner en escena las posibilidades de generar un conocimiento propio para tu comunidad…Es uno de los mayores logros que hay, hacer obras de conocimiento mirando otras formas de abordar el aprendizaje y de abordar la ciencia…si, recordamos que la primera universidad estuvo en África, pero si nos vamos un poquito más atrás de la historia , tenemos el caso de los presocráticos Máximo, Anaximandro y Tales de Mileto, que son los primeros que empiezan a	que le quitaron tanto a los Africanos como a las personas que llegaron a América e igual que a los ya nacidos acá en esta otra parte del mundo. Entonces la etnoeducación para nosotros se vuelve elemento de formación política de un pueblo que está buscando reivindicar, primero sus derechos, pero también la historia. La dignidad de como pueblo, y a partir de allí construir su propia historia…yo no he visto, un elemento más fuerte de formación en el pueblo afro que la espiritualidad, y no me estoy refiriendo, ni a	validez., eso sería un ejercicio qué es muy importante., es que hagamos investigación, para poder hacer etnoeducación…”	abordar desde un conocimiento científico, conocimiento tradicional que se ha venido llevando a cabo a través del sistema analítico, el sistema de conocimiento que se desarrolla en las otras universidades. Es una posibilidad muy grande, y que desde esa apuesta de obra de conocimiento tú puedes poner en escena las posibilidades que tienes de generar un conocimiento propio para tu comunidad, para tu pueblo y decir nosotros también tenemos palabra, hemos construido la historia del país y del mundo, y aquí está lo que nosotros hemos venido pensando. Es uno de los mayores logros que hay, y uno de los mayores retos

		observar supuestamente el universo y van a África, y ya había un conocimiento a partir de los conocimientos de la geometría que se ve reflejado en las pirámides Egipcias. La educación que recibimos nosotros en nuestros colegios, tiene como base el conocimiento Europeo, o sea, una educación étnica, a partir de la cultura Europea. Lo que se ha venido planteando desde la puesta etnoeducativa afrocolombiana es que se empiece a construir conocimiento desde los aportes que hacemos nosotros a la sociedad y que se eduque a nuestros niños, ya no con esa	religión, ni a brujería, me estoy es refiriendo a esa espiritualidad que es inherente al ser humano…”		para la etnoeducación, no solo de los pueblos afros, sino de todos los pueblos que conforman a Colombia…”

		mirada de que todo lo que hicieron los otros es lo válido y lo nuestro no tiene validez…primero tendrían que pasar por dejar los sesgos, en el momento en que se empiece a mirar como una posibilidad de dialogosidad entre los conocimientos entrecomillas occidentales y los nuestros, hay muchas mayores opciones de mejorar conocimiento, y esos cambios nos podrían ayudar a entender la importancia de la otredad frente a un elemento común que es construir sociedad”			
CONOCIMIENTO ANCESTRAL.	***APORTE ENTREVISTADOR***	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	Paráfrasis Interpretativa del investigador				

"Los saberes tradicionales y populares no son reconocidos entre formas o métodos de validación según el estudio de Pérez y Argueta (2011); como consecuencia, Lowan (2012) devela la importancia de que el SABER ANCESTRAL se incorpore en las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, estos aportes son considerados desde la cultura son relevantes por su profundo valor patrimonial, desde el punto de vista de Cuenca (2014), sobre el reconocimiento patrimonial como símbolo identitario de	***Dra. Sandra.***	"…no solamente somos fuertes en lo que es creación, en todo lo que es creatividad, tenemos mucho más, y hemos aportado mucho más, y es eso lo que le falta al currículo, integrar por ejemplo los aportes en la medicina, ese conocimiento tradicional que nosotras tenemos donde a través de los curanderos , parteras, hemos logrados que muchas personas en nuestra comunidad sean sanas, hayan sido salvadas, hayan sido atendidas de una manera de vida, esto no se conoce, y no se valora, no se discute. El currículo necesita estar permeado por este tipo de	"…la metáfora se volvió una herramienta hermenéutica muy importante para capturar la realidad sociocultural, para mostrarla, para dar cuenta, y para ganar en identidad terrícola, en identidad de la cultura, en reconocimiento de su propia historia patria, e incluso hasta para subir postura de reivindicación social y cultura, bueno, que ese no era el objetivo, pero algunos trabajos de investigación, dan cuenta de eso…"	"…ni en la historia que me contaban de Colombia, yo no encontraba ahí realmente nuestra historia, no encontraba ahí nuestra estética, no encontraba allí nuestra forma de vida, y por esta razón lideramos, yo lideré en Cali, en el Valle del Cauca el proceso de formar maestras y maestros en etnoeducación. Diseñamos un diplomado, logramos organizar un conocimiento que había llegado de manera dispersa a través de diferentes libros, aun películas, aun de relatos porque nosotros pertenecemos	"…ese conocimiento tradicional que nosotras tenemos, …frente a la llegada de nuestros ancestros a las Américas, y el Caribe en condición de deshumanización y cómo fueron traídos, sin dudas, hemos avanzado, tenemos una voz potente en mucho lugares, y una acción transformadora en muchos lugares , pero nos falta mucho, nos falta construir todavía sistemas que nos permitan revitalizar, seguir revitalizando nuestra cultura, seguir revitalizando nuestra identidad, seguir revitalizando nuestros sistemas propios de producción, de buen vivir, de etnodesarrollo, entonces creo que hay que seguir pensando, reflexionando,

una cultura propia o ajena y su importancia en su estudio en la escuela favoreciendo una comprensión de significados desde el saber ancestral, que para el presente trabajo contribuye al enfoque histórico cultural del PEI.		contendidos, y en ese orden de ideas, pienso que la cátedra ha avanzado en el sentido de que ya se reconoce que es un derecho, que se tiene, y que al mismo tiempo es un deber, pero falta comprenderse como una oportunidad para que Colombia sea un país donde la multiculturalidad pase de ser un hecho y se convierta en algo de valor, que sería como esa interculturalidad…”		a una comunidad y pudimos organizar en varios módulos un diplomado, y se pudo desarrollar por espacio de unos 3 años. Formamos más de 3.000 maestras y maestros en etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos…por ejemplo los aportes en la medicina, ese conocimiento tradicional que nosotras tenemos donde a través de los curanderos , parteras, hemos logrados que muchas personas en nuestra comunidad sean sanas, hayan sido salvadas, hayan sido atendidas de una	hablando, dialogando, escribiendo y haciendo transformaciones, que solo podemos lograr a través de la reconfiguración de un sistema etnoeducativo que pluralice la sabiduría ancestral, no solo para la educación de los pueblos afros, sino para lograr la inserción de nuestros saberes a la construcción del conocimiento nacional”

				manera de vida, esto no se conoce, y no se valora, no se discute…Entonces mi principal motivación fue el trabajo social que venía realizando con las comunidades tanto estudiantiles, como de maestras y maestros alrededor de la formación por un lado, y por otro lado fue la ausencia que encontré en la Universidad de este tipo de termas”	
		APORTE ENTREVISTADOR		***APORTE PEDAGÓGICO***	
		Paráfrasis Interpretativa del investigador			
		Prof. Gustavo.		“…cuando uno mira un manizaleño, o mira a un santandereano, y mira un potreriano, y mira un bonaerense, uno encuentra maneras muy marcadas en su estilo cognitivo, y uno diría que el santandereano es un estilo cognitivo organizador, mientras que el de buenaventura o de la zona del pacífico y parte del valle del cauca en general, tienen un estilo cognitivo	

		musical, estético, como si todo el día estuviésemos colgados de una conversación, es solo que aprenderíamos, mientras que el otro estaría todo el día prendido de una norma, pensando en el inciso de algo para poder tomar una decisión, si ve, el experto que nos dijo esto fue el grupo Federici, cuando el escribe el libro sobre los estilos cognitivos en Colombia, para dar cuenta de cómo aprendemos los colombianos por la naturaleza de ser de las diferentes regiones del país, y destaca como, los estudiantes que hemos tenido en su gran mayoría de esta zona, tienen un estilo musical , y lo cognitivo, estético, que se puso muy a tono con las miradas del trayecto hologramático de la investigación, por qué? Porque el trayecto hologramático explota para la interpretación la metáfora de la realidad.…”

	APORTE ENTREVISTADOR	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***
PEDAGOGÍA ETNOEDUCATIVA “Para la adquisición de una verdadera autonomía es esencial abordar los diferentes escenarios de la pedagogía etnoeducativa, que	***Universidad Católica de Manizales.***	Brinda una formación encarnada y exigente para la justicia social, a partir del propio testimonio, esto requiere, ante todo: convertir las	La Universidad está llamada a visibilizar la reflexión acerca de la formación y, particularmente, desde los programas en educación, para los cuales la	El hombre es un ser único cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones de las que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su subjetividad en la construcción y materialización de sus propias

permitan la reflexión y creación de conciencia e identidad para la reconstrucción de territorios educativos rurales pertinentes y amigables con el contexto**.**		instituciones educativas en auténticas parábolas vivas de la justicia social, del respeto a los derechos humanos, de la paz y la convivencia solidaria en su organización, reglamento y pedagogía… asumir la pedagogía evangélica que valoriza la persona humana y su capacidad de trascender como posibilidad para hacer vida en el cotidiano de los procesos (p. 23, 44) Entendida la Pedagogía como un campo del conocimiento transdisciplinar, que se	Pedagogía tiene carácter **transdisciplinar** porque, entre otros asuntos, permea la vocación de generar humanidad, facilita que las personas se formen a la altura de su cultura y de su época y le den sentido a su vida (Marco Teleológico UCM; p.70), en la que se debe "asumir la educación superior como proceso de formación para la aprehensión y comprensión del conocimiento y de la realidad, desde nuevas racionalidades humanas, científicas y tecnológicas, integradas a dinámicas socio históricas y culturales en las que emergen y se desarrollan las ciencias, las	aspiraciones y en la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual se humaniza su mundo y construye la historia (MEN, 1999). La educación, por su parte, "es vista como el impulso vital que conduce a la persona al crecimiento personal, a buscar su autonomía, su autodeterminación en y con los otros en un contexto natural y social" (Marco Teleológico UCM; p.72)

		preocupa por la reflexión acerca de la formación humana, que permea los campos asociados a la cultura y que incide, desde el conocimiento, en los anhelos de perfectibilidad de la naturaleza educanda de las personas. (Marco Teleológico UCM; p.54)	disciplinas y las profesiones en un marco etho-político-jurídico y ambiental (UCM, 2003: 14).”		
CATEGORÍA	***INVESTIGACIÓN***	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
TERRITORIALIDAD	***Tesis:*** ***LA ESCUELA UN ESCENARIO MULTICULTURAL GENERADOR DE CONSTRUCCIÓN DINÁMICA DE IDENTIDADES*** ***Por:***	Lo anterior lo soporta Morín (2001: 41), cuando manifiesta que en consecuencia, “la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse, de manera multidimensional, a lo	El contexto o territorio también está constituido por los saberes que se tiene de las plantas medicinales, para curar los males del cuerpo y del alma, la elaboración de las	“El hombre debe hacer frente hoy a los problemas que plantean la conciliación entre los valores tradicionales y espirituales con el moderno estilo de vidas” Por esta razón la	Al igual que la capacitación, la selección de los maestros etnoeducadores también está reglamentada por el artículo 62 del decreto 804 de 1995 el cual dice que: Las autoridades competentes en

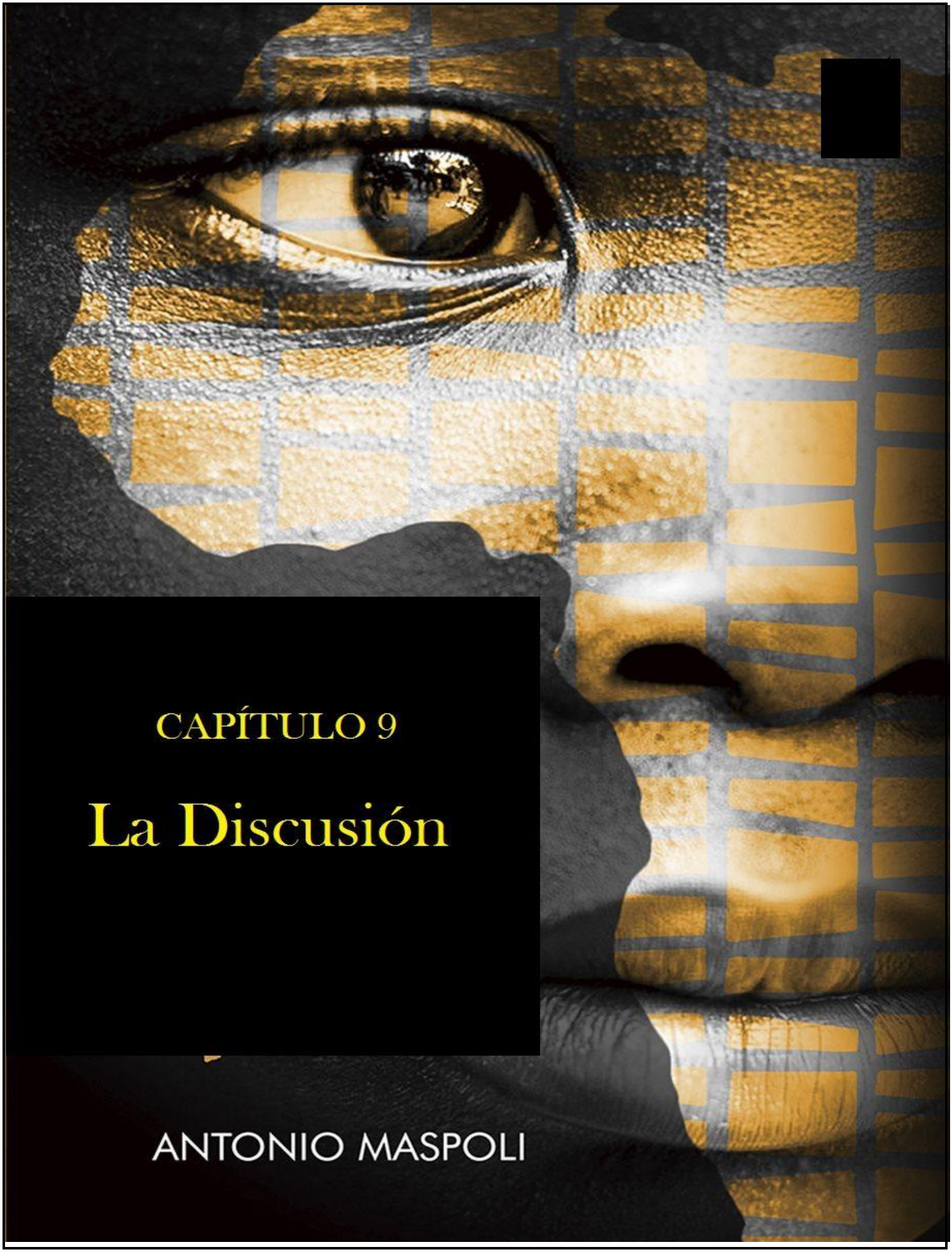
La Etnoeducación se basa en principios como son, ser socializante, intercultural, multilingüe, reconstructiva y totalizadora, atributos que dan cuenta de las posibilidades de pensamiento humano en un ámbito de interculturalidad**…** Esta red compleja, interactuante y variable de relaciones elaboradas por la especie humana, susceptible de apreciar en los tres aspectos mencionados, es lo que llamamos CULTURA y lo que la	***Mg. Carlos Alberto Mosquera.***	complejo, al contexto en una concepción global". Desde esta perspectiva, la escuela debe generar procesos de integralidad entre los contenidos curriculares, el contexto, la cultura y la pedagogía	embarcaciones y arte de pesca (lanchas, canaletes, redes o malladores, trasmallos, canastos). El territorio es saber reconocer en el monte con el canto al pájaro, sus características y con el rastro al animal. También es cada una de las maneras como se relacionan entre sí y con los de afuera.	construcción de la identidad cultural debe crear conciencia en el Sujeto educable de la importancia de la preservación de los recursos renovables y no renovables de modo que estos no se vean amenazados por su explotación indiscriminada la cual pondría en peligro su supervivencia en el territorio	concertación con los grupos étnicos, seleccionaran a los maestros y maestras que laborarán en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano
	INVESTIGACIÓN E INVESTIGADOR	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	RECONFIGURACI-ONES QUE POTENCIAN IDENTIDAD ETNOCULTURAL EN EL SUJETO EDUCABLE	"Esto, (la pedagogía), significa la capacidad en todos sus actores de instaurar crítica, pero ante todo, de construir	"la etnoeducación afrocolombiana debe formar colombianos con una actitud científica,	"…la Etnoeducación permite potenciar un sujeto emergente en la sociedad, puesto que la educación no sólo	"Es de imperiosa necesidad promover, dinamizar y consolidar el desarrollo de Etnoeducación Afrocolombiana como

Etnoeducación, conceptualización en continuo proceso de elaboración, asume como tal. Desde luego, la manera como se dan estas relaciones varía de un colectivo a otro debido a que las formas como acontecen en cada uno, son diferentes dependiendo de los rasgos que privilegien. Los que dicho sea de paso, les proporcionan a los pueblos su particularidad, su historia y su porvenir. En este mismo sentido, podemos señalar que el desarrollo histórico de los procesos educativos		prácticas que rompan las formas escolares de la dominación y hagan el tránsito a sus contextos reconociendo en ellos las formas que toma la dominación a fin de siglo en el oprimido". (p.104)	comprensiva y respetuosa sobre la diversidad y convivencia etnica y cultural de la nación, desterrando las prácticas, contenidos y conductas docentes de la educación tradicional, caracterizada por la supresión de la diferencia, a través de la exclusióny el racismo, la homogenización para la hegemonización… En América Latina las transformaciones constitucionales son la expresión más relevante del cambio en el orden del discurso de los Estados	socializa el régimen imperante, también lo potencializa de manera subjetiva…Los cambios son reconfiguraciones…El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición...movilizando y renovando el capital social… instalar la	estrategia para la búsqueda del conocimiento de la cultura afrocolombiana en la construcción de procesos de educación intercultural, permitiéndonos trabajar desde diferentes puntos…Para el caso colombiano, el reconocimiento y consolidación de la cuestión étnica indígena se encuentra asociado a la debilidad del Estado en el control de una parte significativa de su territorio y la relativa carencia de presión del capital hacia estas zonas". (p.20-27).

que actualmente reconocemos en Colombia como educación indígena, educación propia o etnoeducación, devienen de un complejo entramado político, cultural y epistemológico desde el cual se confrontaron, en el siglo XX, las formas de escolarización…En ese sentido, la formación del/de la docente debe dotarlos pedagógicamente de herramientas que, en esencia, las/os conviertan en agentes eficaces dentro de un modelo de educación			con respecto a las ahora denominadas minorías étnicas. Para el caso colombiano, el reconocimiento y consolidación de la cuestión étnica indígena se encuentra asociado a la debilidad del Estado en el control de una parte significativa de su territorio y la relativa carencia de presión del capital hacia estas zonas.”. (p.13 y 27).	resonancia circular, virtual, en despliegue de configuración, composición humana – humanidad expandida, despliegue de humanidad que se hace vida cotidiana, pensamiento terrestre, sensibilidad, mundo vital, conocimiento complejizado de realidades complejas hacia territorios no explorados e imprescindibles”. (p.16-19)	
	INVESTIGACIÓN E INVESTIGADOR	***APORTE PEDAGÓGICO***	***APORTE CULTURAL***	***APORTE SOCIAL***	***APORTE ETNOEDUCATIVO***
	LA ETNOEDUCACIÓN: TERRITORIO, ESPERANZA Y POSIBILIDAD HUMANA Y POLÍTICA EN LAS	“Esto, (el currículo), lleva a un punto fundamental para la educación, la forma de organizar el conocimiento que en realidad es el currículo,	“El currículo debe señalar virtudes como la tolerancia en sociedad, incluir los grupos más excluidos de la cultura académica tradicional (valorando	Para enfrentar los retos de la sociedad actual y los problemas globales del planeta, hay que redefinir las capacidades, competencias,	Desde la inclusión educativa es importante reconocer a todos los grupos minoritarios, las personas en situación de discapacidad, grupos indígenas y otras minorías

propia, que les permita ser capaces de comprender su verdadero propósito y de encontrar la forma apropiada de enseñar, dentro de una interacción de su saber cultural y el conocimiento externo.	***INSTITUCIONES EDUCATIVAS.*** ***Por:*** ***SEGUNDA ARBOLEDA CASTILLO*** ***Y*** ***JUANA YOLIMA PRECIADO QUIÑONES.***	tiene que ir acorde con la educación del futuro, debe ser holística, es decir integral. Ya no se trata pues de saberes desunidos, divididos, sino de una forma de abordar las realidades y problemas con enfoques multidisciplinarios, transversales, multidimensionales y transnacionales. Es así que desde todos los saberes de la tradición oral, el sentir, el accionar, expresan el mismo apropiamiento de las costumbres. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe articularse con todas las áreas de conocimiento como ciencias de la vida, ciencias del espíritu y	la cultura de la población afro descendiente, de la indígena, etc.) Validando los saberes que provienen de diferentes culturas, como por ejemplo la medicina que no solo es válida la tradicional sino también los conceptos de algunas comunidades milenarias que tienen sus plantas, tratamientos y brebajes. Su contenido aplicado debe consistir en unos conceptos, procedimientos y actitudes, que sirvan para resolver los problemas de la vida real y desarrollar destrezas para resolver	habilidades y aprendizajes que el nuevo currículo debe potenciar. Se propone un currículo flexible, pues éste se concreta según la necesidad de cada comunidad especifica. El currículo de la educación básica tiene que servir para la preparación en todos los ámbitos de vida cotidiana, sus núcleos fundamentales de aprendizaje giran entonces en torno a la igualdad, diversidad, salud, ética, etc." (p.81)	vulnerables como mujeres y niños. Así, el paradigma multicultural nos sirve para interpretar la realidad, transformarla y sistematizarla, teniendo en cuenta el proyecto Calidad Educativa y Sistematización de Experiencias Significativas en etnoeducación afrocolombiana como proyecto intercultural. Sin embargo, discurrir teóricamente al respecto es casi como fundamentarse en abstracciones epistemológicas que no bastan para reconocer o respetar la diversidad cultural, los etnoeducadores deben comprometerse en integrar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

		ciencias del hombre para un buen desenvolvimiento pedagógico.” (p.49)	los retos de la realidad social…La sabiduría intuitiva fue una característica de culturas tradicionales como las indígenas que tenían una conexión más espiritual con la naturaleza. (P.81 Y 86).		(CEA) en los currículos. (p.22 y 23).



CAPÍTULO 9

La Discusión

ANTONIO MASPOLI

9 CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que el debate sobre la etnoeducación, y la escasa evidencia fática sobre su implementación en el modelo educativo colombiano, es la causante de que la escuela constituya una herramienta de discriminación, en el sentido de que el currículo escolar ha excluido sistemáticamente todas las configuraciones culturales, cosmogónicas, teogónicas, artísticas y saberes ancestrales de los pueblos negros en Colombia, vale la pena empezar esta discusión plantea donde el interrogante ¿Persiste aún en Colombia, y más exactamente en aquellos estamentos del orden nacional y territorial la percepción de que las configuraciones culturales de los pueblos afros son manifestaciones tribales intrascendentales que en nada benefician a la concepción hologramática de la noción de país que se quiere extrapolar hacia la globalización con miras a posicionar a Colombia en el panorama internacional?

Intentar dar una respuesta por parte de los nacientes académicos afrodescendientes de Colombia, exige de ellos una postura mesurada, reflexiva y que, sobre todo logre condensar la posturas de sus pueblos; lo que implica que el debate debe recoger todas y cada una de las inconformidades que se plantean desde cada uno de los puntos cardinales de la diáspora afrocolombiana. Ello, además, requiere de un estudio concienzudo y holístico que no puede significar otra cosa más que la necesidad de instaurar una institución nacional que atienda todas las voces afros a lo largo y ancho del territorio nacional. En otras palabras, como investigadores, aportamos a este debate, una crítica al hecho de que no exista una institución nacional que congregue a todas las comunidades afrocolombianas, con el fin de recoger, analizar, debatir y proponer solución a las necesidades que emanan del acontecer diario en dentro de estas comunidades.

En este sentido, debe existir una institución que, oficiando como cartera, atienda todas las preocupaciones poblacionales: las de territorio y territorialidad; las políticas, las sociales, las económicas, las educativas; las de género, las de explotación de recursos fósiles, del subsuelo, de

la niñez, artísticas; etc. El objetivo principal sería, entonces, descentralizar las preocupaciones y los recursos destinados para estas poblaciones y sus pobladores, con el objeto de empoderar y, más allá de ese empoderamiento, reasignar el esquema político afro, de manera tal que sea atendido, pensado y solucionado, a través de sus propios dolientes; empero, lo que no significa que persista el ánimo de alienarse del acontecer nacional.

En ese sentido, se encuentra en este trabajo, la necesidad de reanudar los debates que tuvieron lugar en Tumaco 1992, dándole voces a los negros sobre el repensar de la etnoeducación pero, esta vez, debe trascender el panorama del aula y las prácticas educacionales y pedagógicas que en ella tienen lugar y, tal como en la ley 70, debe dársele al afrodescendiente, la oportunidad de proponer sus propias políticas educacionales.

No obstante, se ha logrado establecer en esta investigación, que el problema de la etnoeducación no radica exclusivamente en prácticas pedagógicas mal concebidas (política y profesoralmente hablando); no enquista exclusivamente en políticas educativas excluyentes y desacertadas (que sí es parte esencial del debate); ni en el problema de la descolonización cultural a la que se ha sometido al sujeto negro antes, durante y después de la colonia. El problema radica en que sobreentiende, se presupone que la etnoeducación, y la Cátedra de Estudios Afrodescendientes, debe estar dirigida exclusivamente para negros, y tal vez por negros. Ello, en primer lugar, implica desconocimiento de las realidades y dinámicas socioculturales de la nación y, consecuentemente, de la diáspora afrodescendiente. Unas dinámicas que explican que la coexistencia de los afros y los blancos-mestizos (mayoritariamente), cada vez es más evidente; dinámicas que llevan a convivir en diferencias culturales que n siempre son bien asimiladas por ambas partes generando unas rupturas axiomáticas, políticas, educativas y cívicas que, de no ser atendidas debidamente, podrías resultar irreparables.

Esto se explica en que, por ejemplo, ciudades como Bogotá y Medellín, de predominancia blanco-mestiza, ostenten hoy, en el mapa etnográfico y poblacional colombiano, poblaciones afrodescendientes superiores a las de Buenaventura, Cali y Quibdó. Ello, en razón de búsqueda de oportunidades; no como se piensa, que la migración afro se debe siempre a la búsqueda de mejor

oportunidades del jornalero, sino que hoy se ve una gran migración de profesionales buscando mejores oportunidades debido a las marcadas y ampliamente conocidas falta de oportunidades en nuestro territorio. Son factores decisivos en esta migración, también, la búsqueda de mejores oportunidades educativas, no solo de pregrados, sino también posgraduales; y dicho fenómeno, no se obedece únicamente a la calidad de la educación superior en nuestros territorios, sino al estigma al que ha sido sometida la educación afrocolombiana por parte de los entes de control educativo y las jerarquías universitarias que encuentran en este estigma, la oportunidad para reconcentrar presupuesto que se aliena de las universidades provincianas. Son factores vinculantes, también, la oportunidad de establecer industria; el deporte y el turismo.

Una temática paralela a las anteriores, es el tema de la reconfiguración curricular. Consideramos que, si n Colombia no reevalúa y reestructura su currículo, para darle oportunidad a las culturas "ocultas", las cosmovisiones dadas al olvido; el arte menospreciado, y la producción intelectual relegada de los currículos; la escuela, en Colombia, seguirá siendo una herramienta de discriminación y perpetuación de las brechas sociales. En ese sentido, el pueblo etnoeducable demanda por un currículo que le identifique; que obedezca a sus demandas, y evolucione de acuerdo a sus dinámicas sociales.

Una de las preocupaciones fácilmente extraíbles de las metáforas, es la necesidad de una educación que forme a una sociedad hologramáticamente axiológica; es decir, cuya educación en valores le inculque el respeto a la diferencia; para que las subjetividades no configuren un elemento de exterminio de culturas minoritarias. Una educación que dignifique la diferencia, y que la diferencia sea parte del currículo. La diferencia entendida como el aporte que el diferente hizo para construir la nación; que el aporte del diferente no sea extirpado de la historia, de la academia y de los currículos; una diferencia que es igualmente hermosa; una diferencia que habla diferente pero habla bien; una diferencia que viste y luce diferente pero luce y viste bien.

Se extraen, igualmente, de las metáforas, la preocupación por redignificar la posición del negro en la pirámide laboral, en la pirámide industrial. Aunque, se es consciente de que no es una acción inmediata, y que demanda del mejoramiento de unos procesos históricos complejos; se

plantea la educación como herramienta para abolir la neo-esclavitud. No obstante, la educación, tal como se plantea hoy, llama la atención sobre varios aspectos fundamentales: la globalización desmesurada y el "desarrollo económico" en detrimento del medio ambiente; la formación laboral en detrimento de la conservación cultural; y el desarrollo económico en detrimento del desarrollo social de las localidades.

En ese sentido, se plantea, a menudo, la minería como metáfora. La industria minera, y en general, la industria extractivita; conlleva para los pueblos, ciertos problemas del índole social y ambiental. En primer lugar, la experiencia dicta que la inmediatez del dinero aliena de la construcción de un proyecto de vida perdurable; la inmediatez del dinero, aliena al hombre sin educación, de un proyecto de comunidad eco-ambiental perdurable; la inmediatez económica aliena al individuo de la preservación de sus costumbres y de su compromiso con la reinversión de los recursos en su propio contexto. El papel de la educación es, entonces, educar en cultura; educar en valores, educar en ética ecológica; educar en proyecto de vida; en otras palabras, el papel de la educación es educar al individuo, para que pueda coexistir de manera armónico, con su cultura, con su selva, con sus ríos, con su barro, con su aire; con sus costumbres, sus dioses, sus ritos y sus saberes ancestrales; todo, en favor del desarrollo humano y la movilización social de su comunidad.

10 REFERENCIAS

Alfonso, P. B. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. Revista Electrónica Educare, 12(2), 95-113.

Arango Melo, A. M. (2013). Cocorobé cantos y arrullos del Pacífico colombiano.

Arbeláez, O. L. F., & Cañaveral, C. A. V. (2016). La metáfora como analogía en la comprensión de la realidad. Estudios de Filosofía, (53), 127-163.

Arboleda Castillo, s., & Preciado Quiñones., J., Y: (2012). "La Etnoeducación: Territorio, Esperanza y Posibilidad Humana y Política en las Instituciones Educativas.

Arteaga Mosquera, L. (2009). Ecos de tambores la educación como política de las afecciones (Doctoral dissertation, Tesis (Magister en Educación). Universidad Católica de Manizales.[TAV-CR 370.1 A786]).

Arteaga, J. S. (2007). La razón salvaje: la lógica del domínio: tecnociência, racismo y racionalidad.

ASPRILLA, R. (2010) Formación y Procesos de Educación desde una Perspectiva Ética Ambiental. Manizales

ASPRILLA, R. (2010) Formación y Procesos de Educación desde una Perspectiva Ética Ambiental. Manizales.

Austin Millán, T. R. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile

Barberousse Alfonso, P. (2011). Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin.

Barberousse P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. Revista Educare Vol. XII, Nº 2, 95-113, ISSN: 1409-42-58, 2008.

Barberousse Paulette ¿Qué hemos entendido por sistemas complejos? Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. Revista Educare Vol. XII, Nº 2, 95-113, ISSN: 1409-42- 58, 2008. Pág. 97

Basante, B. D. L. & Gutiérrez, C. C. (2018). Programa de Graduados PG. Universidad Católica de Manizales. Manizales Colombia. Editorial Universidad Católica de Manizales (pág.11). http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/ centroeditorialucm@ucm.edu.co

Bello Maldonado, Á. (2015). Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los purhépechas de Nurío y Michoacán en México.

Bodnar C., Y. (2009). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales Universidad Externado de Colombia, Bogotá,

Caicedo Castillo, E., & Mosquera Reyes, M. (2013). Expresiones folclóricas como potenciadoras de convivencia y reconocimiento del otro.

Castillo, G. E. & Caicedo, O. J. A. (2014). Entre invisibilidad y reconocimiento Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX. Revista Educación y Cultura Nro. 105. 2014. FECODE

Castro Rubilar, F. Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la Institución Educativa. Evaluación Educacional Universidad del BIO-BIO

Charry, G. J. E. (2012). La etnoeducación como proyecto y apuesta política para transmitir, conservar, reproducir valores y tradiciones constitutivos del ser indígena o Afrodescendiente. Silogismo Número 10. Publicación semestral. Bogotá Colombia.

Córdoba Mena, E. J., & Velasco Ortega, C. M. (2013). Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducaiva dentro del marco de sus fines y principios.

Córdoba Mena, E. J., & Velasco Ortega, C. M. (2013). Cómo la reflexión que realizan los profesores de su práctica pedagógica contribuye a la reconfiguración del currículo en perspectiva etnoeducaiva dentro del marco de sus fines y principios.

Cruz, C., K. (2015). Antología. Seminario de identidad y cultura. Unicersidad Autónoma del estado de Máxico. Centro Universitario UAEM Ecatepec.

Cuadro de Alberto Aguirre. De Friedeman, N.S., & Arocha, J (1988). De Sol a Sol. Génesis, transformación y presencia de los Negros en Colombia. Planeta, 1988.

Escobar, de S. M. E & Artunduaga, M. L. A. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores. Santafé de Bogotá, D.C., junio, 2.000. pág. 20

Fragmento introductorio Entre invisibilidad y reconocimiento Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX. Revista Educación y Cultura FECODE No. 105 – 2014 Movimientos Sociales y Educación. Castillo, G. E. & Caicedo, O.J.A. (2014. Pág. 36)

Galeano, L. M. (2013). Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974 – 2012. Universidad Nacional de Colombia. Bogota D.C.

González, M. C. (2011). Las comunidades afro frente al racismo en Colombia. Encuentros, 9(2),

51-60. Grundy, S. (1998). Producto o praxis del currículum. Ediciones Morata.

Lasso, M. (2003). Haití como símbolo republicano popular en el Caribe colombiano: Provincia de Cartagena (1811-1828). Historia Caribe, 3(8), 5-18.

Lizcano Emmanuel. (1.999). La Metáfora como analizador social. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.° 2, 1999, pág. 36.

Lizcano, Fernández E. (1999). La metáfora como analizador social. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N.° 2, 1999. Pág. 36.

Loaiza, Z, Y. E. (2015). Origen de las Escuelas Normales en el Departamento de Caldas

Loaiza-Zuluaga, Y., Sánchez-Girado, D., Arias-Arteaga, G. y Palacio-Bernal, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. Revista de Investigaciones

Loaiza-Zuluaga, Y., Sánchez-Girado, D., Arias-Arteaga, G. y Palacio-Bernal, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. Revista de Investigaciones

Loaiza-Zuluaga, Y., Sánchez-Girado, D., Arias-Arteaga, G. y Palacio-Bernal, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. Revista de Investigaciones UCM, 19(33), 50-64.

López Robledo, D., Molineros Caleros, M. A., & Valencia Patiño, D. (2011). Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable.

López Robledo, D., Molineros Caleros, M. A., & Valencia Patiño, D. (2011). Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable.

López Robledo, D., Molineros Caleros, M. A., & Valencia Patiño, D. (2011). Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable.

López, E. R. (1985). Compilación de documentos sobre estructura social rural colombiana (No. 313). IICA Biblioteca Venezuela.

Maestría en Pedagogía virtual. Universidad Católica de Manizales (UCM).

Meneses Copete, Y. A. (2016). La Etnoeducación Afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de educación 115/94. Institución Educativa. Institución Educativa Enrique Vélez Escobar (Colombia). Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 18 No. 27, julio - diciembre 2016 - ISSN: 0122-7238 - pp. 35 - 66

Meneses, C. C.Y. A. (2013). Artículo. Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado

Millán, T. R. (2000). Para comprender el concepto de cultura. UNAP Educación y desarrollo, 1(1), 1-11.

Mora Madera, J. de las M y Sánchez Arroyave, L. M. (2017). Estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos etnoeducativos afrocolombianos desde la escuela. Universidad de Córdoba, Colombia.

Morín E. (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNESCO. Velilla Marco Antonio, compilador

Morin, E. (1995). El pensamiento complejo. Gedisa. Madrid.

Mosquera Saya, C. A., Rincón Erazo, D. M., & Hurtado Bravo, I. (2013). La escuela un escenario multicultural generador de construcción dinámica de identidades.

MOSQUERA, E. (2011). Danza del alumbramiento. Un movimiento desde y para la vida en territorialidad humana de renacientes en apertura en el contexto de la etnoeducación. Manizales. (p.7)

Niño, R. J. P. (2017). Política Etnoeducativa y enfoque de competencias: la paradoja del reconocimiento en el marco Liberal y Capital. Universidad Javeriana. Bogotá D.C.

Ortiz, J. A. C. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. Pedagogía y saberes, (34), 9-21.

Osses Bustingorry, S. Sánchez Tapia, I. & Ibáñez Mansilla, F. M. Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Universidad de la Frontera. Temuco Chile

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(1), 119-133.

Parra, B. Lina A. Doc. PDF. La Facultad de Ciencias de la Educación: su historia, sus vivencias…1925- 1958. Cuarta época. Núm. 21 ISSN 0120-1190.

Patiño, P. E. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Colombia. Ministerio de Educación Nacional.

Paz, T., & de las Lajas, S. (2009). Las afroetnoeducaciones: posibilidad emergente para la formación de sujetos éticos, estéticos, políticos y ecológicos en la construcción de una sociedad intercultural (Doctoral dissertation, Tesis (Magister en Educación). Universidad Católica de Manizales.[TAV- CR 370.196 T693]).

Peña, D. (2002). Análisis de datos multivariantes.

PEU. Universidad Católica de Manizales. Manizales Colombia. Recuperado de: www.ucm.edu.co/programa/maestria-en-educacion/

Pini, Mónica E. (2009). El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de gestión para los Directivos de Escuelas.

Proyecto Educativo Institucional (PEI). https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html

Proyecto Educativo Universitario. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales Carrera 23 No. 60-63 http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/ centroeditorialucm@ucm.edu.co

Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa. Telescopio. Universidad Católica de Manizales. Manizales Colombia. Pág. 2.

Restrepo, E. (2005). Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras. Editorial Universidad del Cauca .2005. (pág.153)

Riascos, J. (2016). Pedagogía etnoeducativa y construcción de territorios. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Colombia.

Ríos, F. T. (2012). Antropología del territorio. POLIS, Revista Latinoamericana, 11(32).

Rodríguez C., Betty, (2010). Ombligadas Suturas Afroancestrales de Anansé en el mundo Ético-Natural Humano Resignificante de Identidades negadas. "Una pedagogía política para otra lógica organizativa de las mujeres Afrodescendientes". Manizales. (p.12-20).

Rojas, M. A. & Castillo, G. E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Serie Estudios sociales

Romero Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: Las tecnologías de la etnoeducación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia

Romero, A. P. (2014). Explotación minera en la cuenca del río Dagua. Una mirada desde la teoría del actor-red. (p.341).

Saa Viáfara, A. L., & Garcés Obando, A. M. (2012). Metal precioso resignificación del pensamiento en el sujeto mediante didácticas no parametrales para posibilitar la reafirmación de la condición afrodescendiente en la Institución educativa Termarit d. (p.7)

Sáenz, Obregón J. Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). Revista Educación y pedagogía Nos. 14 y 15

Sánchez, J. A. (2014). El conocimiento ancestral desde una perspectiva afrodescendiente. Seminarios de investigación, 33.

Santa Cruz, N. (1988). El negro en Iberoamérica.

Sieber Julius. Doc. 2017. Fundador de un nuevo modelo de pedagogía para

Colombia. Sir Edward B. Taylor: PRIMITIVE CULTURE, 1871, Pág. 1.

Sotelo, M. A. C. (2013).Una mirada a la cátedra de estudios afrocolombianos a partir de la reflexiones de los líderes de la Red Elegguá en la ciudad de Bogotá. Universidad Santo Tomás

Ther Ríos, F. (2012). Antropología del territorio. Polis Revista Latinoamericana

Torres Arroyo, N., Angulo Mina, G. Y., & Candelo Chavez, L. E. (2012). Identidad un elemento antropológico a orilla del Río Cajambre. (p.85).

Universidad de Caldas Colombia. Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 18 No. 26, enero - junio 2016 - ISSN: 0122-7238 – pág. 53

Vergara-Figueroa, A., Vidal, L. R., & Angulo, L. E. V. (2017). Descolonizando mundos. CLACSO. (p, 12-21)

Zamora Herrera, R., Zamora Mosquera, M. Y., & Riascos Cuero, M. (2011). "Un solo palo no llama monte" una minga por la construcción de la ciudadanía.