

# REVISTA INCLUSIONES

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número Especial

Enero / Marzo

2020

ISSN 0719-4706



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

60  
años  
1959-2019



UNIVERSIDAD  
METROPOLITANA

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

*Universidad de Las Américas, Chile*

**Dr. Andrea Mutolo**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

*Universidade da Pernambuco, Brasil*

**Editor Ruropa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**

*Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria*

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**

*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dra. Heloísa Bellotto**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Nidia Burgos**

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

**Mg. María Eugenia Campos**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

*Universidad de Valladolid, España*

**Mg. Keri González**

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

**Dr. Pablo Guadarrama González**

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

*Universidad de La Serena, Chile*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad Adventista de Chile, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**

*Universidad de Potsdam, Alemania*

*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Ph. D. Natalia Milanesio**

*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**

*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Dra. Eleonora Pencheva**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudos Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**REVISTA  
INCLUSIONES**  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
Santiago – Chile  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial



## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**ETNOEDUCACIÓN, EDUCACIÓN PROPIA, INTERCULTURALIDAD  
Y SABERES ANCESTRALES AFROCOLOMBIANOS:  
POR UN DOCENTE INVESTIGADOR ARTICULADO COMUNITARIAMENTE<sup>1</sup>**

**ETHNOEDUCATION, SELF-EDUCATION, INTERCULTURALITY AND AFRO-COLOMBIAN  
ANCESTRAL KNOWLEDGE: BY A COMMUNITY-ARTICULATED RESEARCH TEACHER**

**Dr. Rubén Darío Hernández Cassiani**

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, Colombia

ORCID: 0000-0003-3755-2143

rubenhernandezca@hotmail.com

**Fecha de Recepción:** 15 de octubre de de 2019 – **Fecha Revisión:** 10 de noviembre de 2019

**Fecha de Aceptación:** 30 de diciembre 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

**Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar la etnoeducación, educación propia y la interculturalidad como escenarios claves para el fortalecimiento de los saberes ancestrales y las epistemologías propias e interculturales, a partir de una concepción del docente como articulador de la investigación, la acción comunitaria y la docencia, es decir, como sujeto epistémico portador y productor de saberes. En este marco, se examina el devenir histórico de la etnoeducación y la construcción de un discurso pedagógico que articula las pedagogías propias y las pedagogías interculturales en escenarios comprometidos con la identidad y la interculturalidad de la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera. El artículo explica ampliamente las razones por las cuales predominan obstáculos epistemológicos que no permiten al docente etnoeducador conectarse con los saberes ancestrales y hacer practicable el perfil de docente comprometido con el proyecto histórico de los descendientes africanos y específicamente, el fortalecimiento de las ciencias propias de la población afrocolombiana. Por consiguiente, los contenidos del artículo lo constituyen: En primer lugar, un recorrido por los caminos de la etnoeducación como constructora de identidad; en segundo lugar, los avances y desafíos existentes; en tercer lugar, los problemas que la afectan y por último la necesidad de reencontrarse con los saberes ancestrales como fundamentos epistemológicos del quehacer etnoeducativo.

**Palabras Claves**

Etnoeducación – Identidad – Interculturalidad – Afrocolombianos – Palenqueros

**Abstract**

This article aims to analyze ethnoeducation, self-education and interculturality as key scenarios for strengthening ancestral knowledge and own and intercultural epistemologies, based on a teacher's conception as an articulator of research, community action and teaching, that is, as a carrier epistemic subject and producer of knowledge. In this framework, the historical evolution of ethnoeducation and the construction of a pedagogical discourse that articulates own pedagogies and intercultural pedagogies in scenarios committed to the identity and interculturality of the Afro-

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación: Saberes ancestrales, epistemologías propias e interculturalidad epistemológica, realizada para la convalidación del Doctorado en Ciencias Humanas con la Universidad de los Andes, Venezuela.



**Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador... pág. 02**

Colombian, black, root and palenquera population are examined. The article fully explains the reasons why epistemological obstacles predominate that do not allow the ethnoeducational teacher to connect with ancestral knowledge and make the profile of a teacher committed to the historical project of African descendants practicable and specifically, the strengthening of the sciences of the Afro-Colombian population. Therefore, the contents of the article constitute it: First, a journey through the paths of ethno-education as an identity builder; secondly, the advances and challenges that exist, and thirdly, the problems that affect it and finally the need to reconnect with ancestral knowledge as epistemological foundations of ethnoeducational work.

### **Keywords**

Ethnoeducation – Identity – Interculturality – Afro-Colombians – Palenqueros

### **Para Citar este Artículo:**

Hernández Cassiani, Rubén Darío. Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial Abril-Junio (2020): 01-24.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)  
Licencia Internacional



Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador... pág. 03

De los topos, aprendimos a hacer túneles.  
De los castores, aprendimos a hacer diques.  
De los pajaros, aprendimos a hacer casas.  
De las arañas, aprendimos a tejer.  
Del tronco que rodaba cuesta abajo, aprendimos la rueda.  
Del tronco que flotaba a la deriva, aprendimos la nave.  
Del viento, aprendimos la vela.  
¿Quién nos habrá enseñado las malas mañas?  
¿De quién aprendimos a atormentar al prójimo y a humillar al mundo?  
Eduardo Galeano<sup>2</sup>

## Los caminos de la Etnoeducación como constructora de identidad

La etnoeducación como proceso de formación social permanente y participativo para la identidad y el desarrollo propio e intercultural de las comunidades, desde los saberes ancestrales y conocimientos construidos en su mundo cultural, comprende una de las dimensiones más importantes del movimiento social afrocolombiano, indígena y en particular el Proceso de Comunidades Negras de Colombia, que desde un principio valoró su papel en el fortalecimiento de la etnicidad y afirmación del ser afrocolombiano.

Después de múltiples experiencias educativas propias en el campo de la alfabetización, formación identitaria y cultural, apropiación de la historia y de los saberes en el campo agrícola, artesanal, comercial, pesquero entre otras, realizadas en los territorios ancestrales rurales y en algunas ciudades donde hace presencia la población afrocolombiana, se decide formalizar la etnoeducación.

Esta formalización tienen un referente en la experiencia etnoeducativa de Palenque desde 1980 aproximadamente, a partir del cual se irradió en el ámbito nacional un conjunto de iniciativas etnoeducativas dirigidas a recuperar la memoria colectiva, fortalecer el sentido de pertenencia al mundo cultural espiritual y material de la población, facilitar el reconocimiento de derechos legales y constitucionales y estimular la participación en la vida del país y las regiones, aportando de esta forma a combatir la discriminación y el racismo. Las dinámicas etnoeducativas se construyen en tres momentos así

Un primer momento de arranque a partir de 1980 con el inicio de la experiencia etnoeducativa en Palenque de San Basilio, caracterizado por un trabajo de sensibilización y concientización de la comunidad respecto a la importancia de la etnoeducación. Coincide con el despegue del movimiento social afrocolombiano en su cuarta generación expresada en la intención de responder a la crisis social, económica y política del país y América latina en general durante esta década [...]. El segundo momento coincide con la expedición de la ley 70 de 1993, amparada en el convenio 169 de la OIT, sentencias y otros pactos internacionales que propiciaron la inclusión de la etnoeducación en el capítulo VI de esta ley y su reafirmación mediante el decreto 804 de 1995, reglamentario de la ley general de educación. Al calor de este soporte legal se construyen participativamente los primeros proyectos etnoeducativos institucionales y despegan experiencias etnoeducativas en el Caribe y en distintas regiones del país, de la mano de principios y fundamentos integrales [...]. El tercer momento

---

<sup>2</sup> E. Galeano, Primeras letras. En Ventanas (Caracas: Fundación editorial el perro y la rana, 2012), 33.

es de institucionalización de la etnoeducación, mediante la convocatoria de concurso que permite vincular a los etnoeducadores al sistema educativo nacional[...] y la consolidación de experiencias de educación superior en Universidades como la Guajira, Cauca, Pereira y donde sobresale particularmente el Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella [...], a partir de la realización de diplomados y la implementación de la Licenciatura en Etnoeducación en convenio con la Universidad de la Guajira<sup>3</sup>.

Durante estos tres momentos se construyeron las bases y aspectos claves de la estructura de la etnoeducación en el país, y, por consiguiente, fueron tres momentos decisivos para legitimar el proceso etnoeducativo y hacerlo perdurable como experiencia de larga duración en la historia de la educación en Colombia y América latina.

Simultáneamente, existían experiencias educativas propias desde las asociaciones o fundaciones comunitarias afro que implementaban diversas iniciativas educativas para formar identitariamente a los miembros de sus comunidades.

La importancia de estos tres momentos, son sintetizados de la siguiente manera

El reconocimiento de la etnoeducación es el resultado de un proceso de gestión desde las comunidades étnicas como aporte a la educación en Colombia. Siendo esta una herramienta pedagógica comunitaria que permite el desarrollo de los pueblos de acuerdo a sus realidades, necesidades y expectativas. Hoy las instituciones etnoeducativas tienen un reto y compromiso con el pueblo afro, negro, raizal y palenquero; pues el movimiento social afrocolombiano le suministró las herramientas para transformar la educación y acercarla a las realidades de las comunidades, la lucha dada por las comunidades llevo a que el Estado colombiano asumiera la etnoeducación como parte de la política pública; queda en mano de las instituciones, de los etnoeducadores y del movimiento continuar el trabajo como un solo cuerpo que dirige sus esfuerzos a un mismo objetivo<sup>4</sup>.

Haciendo abstracción del conjunto de situaciones que afecta la etnoeducación y que examinaremos seguidamente, la mirada puesta en el horizonte futuro es evidente, al plantear a las nuevas generaciones de etnoeducadores y del movimiento social, el enorme reto de propiciar el salto cualitativo que exigen las circunstancias que rodean el quehacer etnoeducativo.

### **Avances y logros más importante**

Durante estos tres momentos, se destaca también el surgimiento de experiencias educativas en Marialabaja, Barranquilla, Sucre, Magdalena, Córdoba, Buenaventura, Tumaco, Quibdó, Guachene, Puerto tejada, Turbo, Limón-Putumayo, Bogotá. Las experiencias etnoeducativas anteriormente mencionadas en el Caribe continental

<sup>3</sup> R. Hernández, Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, compilador (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2014c), 5-8.

<sup>4</sup> D. Casseres; T. Cassiani y M. Herrera, Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: Caso Institución Educativa Antonia Santos. Cartagena-Colombia. En: Etnoeducación: Maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el caribe colombiano. Carmen Lago y Liris Munera Cavadia, Compiladoras (Sincelejo: Corporación Universitaria de Caribe-CECAR. Editorial CECAR, 2018), 93

colombiano, al menos en el ámbito urbano y rural están inspiradas en la experiencia de San Basilio de Palenque, toda vez que la población sujeta del proceso son palenqueros migrantes o establecidos históricamente en cada una de estas ciudades.

Avances importantes se registran también a nivel legal con la expedición del decreto 1122, reglamentario del Artículo 39 de la ley 70/93 que abre paso a la inserción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; la incorporación de docentes en calidad de etnoeducadores y el fortalecimiento de las perspectivas históricas afroamericanas, como también el enriquecimiento de un método alternativo para la investigación que permita entender la mentalidad palenquera. Sin embargo, en este ámbito también existen testimonios de los incumplimientos del Estado y la poca aplicabilidad del antes mencionado decreto 804 de 1995, reglamentario de la ley general de Educación para las colectividades étnicas.

Otro de los logros importantes consiste en acercar muchas personas a trabajos de recuperación y fortalecimiento de los procesos identitarios, contribuyendo de esta forma con recursos humanos dispuestos a seguir aportando su granito de arena a estos propósitos y también al fortalecimiento de las distintas expresiones organizativas que confluyen en el movimiento social.

El movimiento social afrocolombiano, de manera autónoma y concertada con el Estado colombiano y un conjunto de articulaciones internacionales, construyeron en estos tres momentos, principios como identidad, autonomía, interculturalidad, solidaridad, integralidad, flexibilidad, progresividad y participación fundamentados en la realidad étnica-cultural de la población.

La profundidad de estos principios guían al etnoeducador en la comprensión de sus fines y la lógica transformadora que subyace en el proceso educativo, vislumbrando los soportes teóricos, fundamentos pedagógicos, condiciones internas y externas, como también aspectos procedimentales y circunstanciales que requiere el quehacer etnoeducativo, intercultural y propio en su finalidad de producir conocimientos. Es decir, los principios y todos los aspectos anteriormente mencionados, imprimen sentido, orientan la acción y el conjunto de reflexiones que fluyen en el ámbito etnoeducativo, educación propia e intercultural, configurando, el corpus epistemológico propio que la sustenta.

Sin embargo, es oportuno reconocer que el movimiento social afro fue víctima de tres inocencias que se tradujeron en igual número de errores políticos al orientar la etnoeducación. Estas inocencias se expresan primero, en el hecho de creer tener capacidad para hacer seguimiento a una etnoeducación administrada por el Estado Colombiano, de ahí se desprendió la segunda inocencia asociada a la confianza y creencia en exceso en las “bondades y compromisos” del Estado, perdiendo de vista que todo lo que cae en sus manos se descompone porque el mismo nació descompuesto.

La tercera inocencia consistió en no valorar las circunstancias históricas que rodean al docente etnoeducador, generadas por las mismas políticas de Estados y situaciones ontológicas del mismo docente que sobredimensiona y coloca en el centro las necesidades validas de trabajar por encima del interés por conocer. Por eso, desde los primeros momentos de la etnoeducación, las reflexiones respecto al perfil de la escuela y el docente etnoeducador está presente al plantearse la necesidad de un docente que articule la docencia, investigación y acción social comunitaria para la transformación de la realidad. Al respecto consideraron

En relación a los anteriores aspectos, se ha venido pensando en el sentido, rumbo y orientación del proceso educativo, en el papel de escuela y docentes y en todos aquellos elementos que entran en juegos cuando se pretenden procesos formativos, que apuntan a la construcción de colectividades e individuos con capacidad democrática, ética y con vocación de servicio.

Desde esta perspectiva y con el propósito de identificar el tipo de enseñanza que se desean impartir en comunidades culturalmente diversas, con particularidades étnicas reconocibles y desconocidas en nuestro contexto social, resulta pertinente reflexionar y proponer el nuevo rol de docentes e instituciones alrededor de dinámicas educativas centradas en la búsqueda de referentes identitarios y la preservación del acervo cultural, sin desconocer claro esta las referencias al contexto local - nacional – internacional<sup>5</sup>.

Respecto al tipo de docentes, se ha sido mucho más enfático en su condición de líder del proceso educativo que requiere de una panoplia de conocimientos garantes de conducir a feliz puerto el cumplimiento de los propósitos trazados, restaurando el viejo y añorado imaginario de verdadero maestro de la sociedad, portador y productor de saberes, guía y timonel de las realidades cotidianas de los pueblos.

Es reconstruir el imaginario y realidad de aquel docente como referente formativo por sus conocimientos integrales, pero también por su solidez ética en la comunidad expresada en su disciplina y ejemplo articulador del quehacer comunitario.

Para realizar este ideario, se requiere de ingentes esfuerzos para formar a los docentes como sujetos epistémicos comprometidos con la producción de saberes y de ahí que se insisten en que

Esta realidad también plantea la necesidad de formar docentes que no divorcien actividad formadora - capacitadora de la actividad investigativa, es decir, docencia e investigación deben ir de la mano y constituyen dos caras de una misma moneda ya que la investigación ayuda a renovar conocimientos, afianzar otros y desechar algunos, mejorando desde ese punto de vista la actividad formadora que desarrolla. La constitución de docentes investigadores reclama de un proceso de indagación permanente del sentido de la práctica educativa, los horizontes de conocimientos que la iluminan, lo mismo que los aspectos metódicos que la operativizan<sup>6</sup>.

Se aspira a concebir el docente como ese gran líder pedagógico que actúa como sujeto epistémico capaz de apropiarse de los saberes ancestrales y las epistemologías propias e interculturales, pero también como lo dice Perafán<sup>7</sup> portador de una epistemología sobre su propio conocimiento profesional, teniendo en cuenta el orden y desorden propio de la educación como escenario que encierra toda una complejidad.

El docente en su condición de sujeto epistémico, tiene la doble responsabilidad de responder a las exigencias propias de las circunstancias que lo rodea o condiciones existentes y las situaciones propias de su subjetividad y fuero interno, como las dos

---

<sup>5</sup> D. Hernández; R. Hernández y R. Simarra, Enfoques y caminos: Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe (Cartagena: Secretaría de educación departamental, 2004), 73.

<sup>6</sup> D. Hernández; R. Hernández y R. Simarra, Enfoques y caminos: Perspectivas... 73.

<sup>7</sup> G. Perafán, La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004)

coordinadas que guía su práctica y fundamenta su quehacer pedagógico. En relación a este particular el análisis desde los horizontes de la complejidad dice

el sujeto epistémico responde a unas estructuras cognitivas, entendidas, como los procesos que lo definen, pero a su vez, posee unas estructuras cognoscitivas, las cuales definen al sujeto psicológico, como un ser inacabado, en permanente conflicto, poseedor de sentimientos, emociones, valores y afectos, , colocándolo en una posición de incertidumbre y caos permanente, lo cual dialectiza la dinámica interna, en la búsqueda de equilibrios transitorios que le permiten responder adecuadamente a las exigencias del medio<sup>8</sup>.

Desde una lectura pedagógica, responder a estas exigencias, implica que el docente en su condición de sujeto epistémico, analice y evalúe permanente y exhaustivamente el curso de su quehacer como timonel del proceso de enseñanza-aprendizaje propio de un acto educativo dinámico y no estático. Es dinámico y estático porque las condiciones sociales, económicas, políticas, ambientales, tienen su dialéctica propia y lleva consigo la impronta del cambio y la transformación permanente de su práctica pedagógica en consonancia con las circunstancias históricas prevaletes e influyentes en su subjetividad.

Al respecto, algunos son contundentes al ampliar y profundizar en estas consideraciones cuando afirman que:

nos identificamos plenamente con aquellas concepciones pedagógicas que consideran necesario, para el bien del docente y el buen curso del proceso enseñanza- aprendizaje, la reorganización del sujeto epistémico, entendida esta como la crítica permanente de los principios y métodos, la rectificación constante de su quehacer, la superación de actitudes hegemónicas y posturas conservadoras. El docente etnoeducador capaz de indagar e interpretar la realidad cultural del pueblo, y capaz de explorar el saber ancestral del mismo y devolverlo a su lugar de origen, es decir, a la memoria colectiva<sup>9</sup>.

Como parte de esta práctica analítica y evaluadora del docente, es pertinente también balancear lo que se produce teóricamente, estar al tanto de cómo está el arte del registro y escritura de la realidad educativa como expresión de la realidad social, de tal manera que se identifiquen los avances, logros, dificultades y retos para mejorar y enriquecer lo que se está realizando.

En un intento de análisis del conjunto de respuestas dadas a estas exigencias, en el ámbito estrictamente teórico-pedagógico, Hernández<sup>10</sup>, analiza ampliamente los desarrollos, enfoques, avances y desafíos de la producción teórica pedagógica afrocolombiana en la cual sobresalen documentos institucionales que regulan su

---

<sup>8</sup> C. Correa, De la complejidad de las organizaciones a la meta teoría curricular. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora (Medellín: ICFES, 2001), 126

<sup>9</sup> D. Hernández; R. Hernández y R. Simarra, Enfoques y caminos: Perspectivas... 73-74.

<sup>10</sup> R. Hernández, La producción pedagógica etnoeducativa afrocolombiana, negra, raizal y palenquera como articuladora de conocimientos: Avances y desafíos: En: Cultura, Desarrollo, Movimiento social afrocolombiano y Democracia. Rubén Hernández, compilador (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2015a).



funcionamiento en el Estado, trabajos pedagógicos alrededor del currículo, planes de estudio, estrategias didácticas y evaluativas para la implementación, los impactos del racismo y la discriminación en la escuela, pedagogías comunitarias y quehaceres etnoeducativos, arte y etnoeducación, lo mismo que seguimiento y valoración de la Cátedra de estudios afrocolombianos y diversos trabajos sobre fundamentos pedagógicos o enfoques de la etnoeducación.

Sin embargo, existe preocupación respecto al estado de la producción pedagógica etnoeducativa, al notar que no cumple con las múltiples expectativas y necesidades que impone las aspiraciones de las comunidades como sujetos del acto educativo-pedagógico. Atendiendo a lo anterior, considera que

La mayor parte de las investigaciones y producción teórica, exceptuando los trabajos iniciales de Friedemann y Patiño, al igual que los aportes del grupo de investigación muntu con Guerrero, Hernández, Marrugo y Rodríguez a la cabeza, abordan parcialmente algunos tópicos de la realidad cultural afro y palenquera, no reflejan una visión integral y holística, incurriendo en esencialismo o falta de fundamentación del tema desde unas perspectivas más amplias y rigurosa. Adicionalmente, considera que tanto la producción afrocolombiana, como la palenquera, tienen como connotación estar dirigida a círculos académicos, investigativos y de liderazgo comunitario un poco selecto o hasta cierto grado especializado o de educación superior, mas no a nivel básico o de bachillerato, generándose toda una desarticulación o corto circuito, ya que muchos docentes y líderes no hacen el respectivo trabajo de réplica y desdoblamiento vía articulación<sup>11</sup>.

En el balance realizado es evidente la existencia de reflexiones metodológicas, pero no la existencia de materiales centrado en lo epistemológico, que es abordado muy tangencialmente en las reflexiones sobre métodos, lo cual tampoco posibilita apropiarse de los elementos de las epistemologías propias e interculturales, necesarios para la aplicación de las pedagogías propias y la interculturalidad epistemológica.

De esta manera, la producción existente, desconectada de preocupaciones epistemológicas no ayuda a la conexión con todos los referentes identitarios afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros, imposibilitando de esta manera un mayor conocimiento de estos y en particular de los saberes ancestrales que poseen. La producción teórica, sigue siendo tímida respecto a la tarea urgente de aportar a la descolonización del ser afrocolombiano, víctima de toda una práctica histórica que coloniza su ser, pensar y actuar, tal como lo recrea magistralmente en muchos trabajos Frantz Fanon<sup>12</sup> y el paradigma decolonial.

<sup>11</sup> R. Hernández, La producción pedagógica etnoeducativa afrocolombiana... 166-167.

<sup>12</sup> F. Fanon, Los condenados de la tierra (México: FCE, 1961), 61. Para Fanon la descolonización, como se sabe, es un proceso histórico: es decir, que no puede ser comprendida, que no resulta inteligible, traslúcida a sí misma, sino en la medida exacta en que se discierne el movimiento historizante que le da forma y contenido. La descolonización es el encuentro de dos fuerzas congénitamente antagónicas que extraen precisamente su originalidad de esa especie de sustanciación que segrega y alimenta la situación colonial. Su primera confrontación se ha desarrollado bajo el signo de la violencia y su cohabitación —más precisamente la explotación del colonizado por el colono— se ha realizado con gran despliegue de bayonetas y de cañones. El colono y el colonizado se conocen desde hace tiempo. Y, en realidad, tiene razón el colono cuando dice conocerlos. Es el colono el que ha hecho y sigue haciendo al colonizado. El colono saca su

Emerge entonces el imperativo de atender desafíos como:

- 1) Intensificar la producción pedagógica como parte de la agenda del movimiento social comprometido con el cumplimiento de los derechos.
- 2) Enfatizar en la producción pedagógica dirigida a socializar los referentes étnicos-culturales en términos de identidad, territorio, desarrollo propio y participación, lo cual adquiere una expresión concreta en términos de pedagogía del territorio, la música, medicina tradicional, lenguas nativas y para la preservación de los ecosistemas.
- 3) Producción pedagógica para propiciar mayor equilibrio entre la enseñanza el aprendizaje<sup>13</sup>.

Los tres desafíos están asociados con la necesidad de develar pedagógicamente los saberes ancestrales y las epistemologías propias presentes en el conjunto de referentes espirituales y materiales del mundo cultural afrocolombiano, negro, raizal y palenquero, para avanzar en el cumplimiento de los derechos consagrados en los planes de vida de las comunidades y sus aspiraciones. No obstante, esta realidad, toda la producción pedagógica y normativa actúan como orientador del quehacer etnoeducativo para el cumplimiento de sus múltiples fines, entre los cuales destaca

Afianzar los diversos procesos, conocimiento, saberes y prácticas de socialización, que han sido legados por herencia cultural y proyectarlos a las decisiones del grupo social. Y también desarrollar procesos formativos integrales, que fortalezcan el ejercicio docente desde una visión autónoma y crítica de la interculturalidad, promoviendo el conocimiento de todas las culturas<sup>14</sup>.

En otras palabras, el ejercicio docente está inmerso en un proceso educativo para la identidad cultural autónoma como colectividad étnica diferenciada y para facilitar la interculturalidad concebida como

complejas relaciones, negociación e intercambios culturales múltiples. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre los pueblos, personas, conocimiento y prácticas culturales diferentes; una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder<sup>15</sup>.

---

verdad, es decir, sus bienes, del sistema colonial. La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe su legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera. En la descolonización hay, pues, exigencia de un replanteamiento integral de la situación. Su definición puede encontrarse, si se quiere describirla con precisión, en la frase bien conocida: "los últimos serán los primeros". La descolonización es la comprobación de esa frase. Por eso, en el plano de la rescipción, toda descolonización es un logro.

<sup>13</sup> R. Hernández, La producción pedagógica etnoeducativa afrocolombiana... 191.

<sup>14</sup> D. De Ávila, Ma-kuagro: elemento cohesionador de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas. En: Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, Compilador (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2014), 101.

<sup>15</sup> W. Villa, Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Conferencia dictada en el Instituto Manuel Zapata Olivella. Marialabaja -Bolívar. 2016.

De hecho, el cumplimiento de estos fines, sigue siendo precario o muy reducido y pueden ser más satisfactorios, siempre y cuando se superen un conjunto de situaciones políticas, sociales y económicas que afectan el quehacer pedagógico del proceso etnoeducativo en general.

### Problemas que afectan la Etnoeducación

Los logros obtenidos y el cumplimiento de algunos fines, ayudan a caracterizar la Etnoeducación y las dinámicas pedagógicas como iniciativas alternativas que si bien es cierto, logran posicionarse en el ámbito educativo formal y en algunos escenarios de lo educativo propio, aún no logran actuar como “hiato” entre la cultura y los procesos organizativos comunitarios, por el contrario, prevalecen muchas de las debilidades que no permiten hacer practicable la concepción de Etnoeducación, como proceso social permanente, participativo y generador de identidad, vinculado a una praxis social que define un perfil del etnoeducador como sujeto histórico en su condición de integrante de la colectividad y portador de la etnicidad, llamado a construir nuevas realidades en el contexto del plan de vida de las comunidades y el discurrir de la sociedad.

Para Rodríguez, Gómez, et al<sup>16</sup> la problemática que afecta la etnoeducación en Colombia son del orden comunitario; direccionamiento estratégico, epistemológico, político-administrativo y ético-moral, en tanto es evidente, su divorcio con los saberes ancestrales y por consiguiente, el debilitamiento del sentido y razón de ser para la comunidad, el precario papel que desempeña la investigación como fuente de conocimiento y la poca practicabilidad de las políticas públicas existentes que topan con falta de voluntad política y compromiso de la autoridad administrativa e institucional propiamente dicha, lo cual desemboca en pérdida de respeto e intolerancia en general respecto al docente y las autoridades comunitarias, tal como se ilustra en el siguiente cuadro:

Ámbito	Dificultad
Articulación comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Desarticulación de la comunidad con respecto a la Escuela y viceversa, como consecuencia de un conjunto de situaciones, pero en donde es destacable, la implementación de modelos pedagógicos ajenos a la realidad y proyectos etnoeducativos no apropiados o no aplicados plenamente, lo cual no posibilita que el docente se apropie de los saberes ancestrales e interiorice un discurso epistemológico que enriquezca las pedagogías propias.”</li> <li>• Profunda crisis de autoridad en la Escuela y en la familia.</li> <li>• Debilitamiento de la cohesión comunitaria, manifestada en el deterioro progresivo de la solidaridad, el sentido comunitario, la unidad, el clientelismo político electoral.</li> </ul>
Falta de direccionamiento estratégico	Ausencia de un plan de intervención en la Escuela, por parte de los Consejos

<sup>16</sup> L. Rodríguez; L. J. Gómez; R. Hernández y D. Hernández, Contexto de la etnoeducación en el Caribe. Documento presentado a la comisión V del Espacio Nacional de Consulta afrocolombiano. Cartagena. 2017, 5

	<p>comunitarios y organizaciones de base. • Procesos de evaluación homogéneo, uniforme y distantes de los planes de vida de las comunidades, lo que debilita las expectativas y compromisos de los docentes y comunidad en general con las perspectivas etnoeducativas apropiadas. • Falta de acompañamiento a padres y madres de familias alrededor de sus problemáticas y posibles alternativas relacionadas con la formación de sus hijos e hijas. • La no resignificación de los pactos de convivencia institucionales (Manual), desde una perspectiva de derecho comunitario propio y de consenso con todos los estamentos de la comunidad educativa y la comunidad en general.</p>
Epistemológico	<p>Estancamiento de los procesos investigativos, y precaria articulación del docente de su labor con la acción social- comunitaria e investigativa</p>
Falta de voluntad política	<p>Poca voluntad política de las autoridades educativas, en política de nombramientos y traslados de docentes, de apoyo permanente al mejoramiento institucional, recursos financieros y tecnológicos</p>
Ética	<p>• Jóvenes estudiantes se sienten estigmatizados académicamente por algunos docentes, lo que, según ellos, castra sus posibilidades de desarrollo personal. • Las personas mayores consideran a los jóvenes como un segmento social con pocas iniciativas, con afanes de placer y poco respetuosos. Según ellos, los jóvenes no garantizan el mejoramiento de la crisis social. • Los jóvenes conciben a los mayores como unos resentidos sociales que no fueron capaces de lograr grandes avances, y que, de una u otra forma, son responsables de la situación de crisis actual. • Se agudiza el problema de soberanía alimentaria por el despojo territorial, y megaproyectos, crisis humanitaria, desplazamiento y el consiguiente abandono progresivo de los cultivos de pan coger, desvirtuando un referente identitario consuetudinario propio de la biodiversidad de los territorios. • La condición de riesgo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se agrava con la amenaza de drogadicción, alcoholismo, embarazos prematuros y violencia. • La ausencia de un código ético que permita retomar las riendas del devenir colectivo de las poblaciones, en procura de la coexistencia con claras normas de relacionarse los seres humanos entre ellos mismos, y con la naturaleza”.</p>

Cuadro de Problemas de la etnoeducación  
Fuente: Elaboración propia

La problemática de la etnoeducación anteriormente mencionada, puntualizada como divorcio con la realidad de las comunidades, la atomización discursiva pedagógica, la ausencia de materiales a tono con las exigencias de las circunstancias vividas en los territorios ancestrales y tradicionales, la falta de direccionamiento administrativo y la condición del docente como un simple informante y no constructor de conocimientos, exige grandes transformaciones como bastión del proyecto histórico y escenario de construcción democrática desde la propia racionalidad de los pueblos.

### **Necesidad de reencontrarse con los saberes ancestrales**

Esta problemática, convoca a los etnoeducadores a integrarse y organizarse, dándole vida a la Asociación de Etnoeducadores surgida en el año 2005, como articuladora de los derechos de los etnoeducadores y tonificadora e impulsora de su movilización y formación política para avanzar en la respuesta a la pregunta ¿qué educación para que sociedad?

La Asociación se asume de acuerdo a sus estatutos y acta de constitución (2005) como

*una organización social que intenta constituirse en aquella fuerza que se organiza con el propósito de contribuir a la valoración de maestros y maestras y de las instituciones educativas, como sujetos de políticas educativas. De esta forma, contribuyen al rescate del carácter de intelectuales, trabajadores de la cultura, investigadores, dueños y productores de saberes, sujetos sociales y políticos del docente, con una gran responsabilidad en la construcción de ciudadanos/as que buscan incidir en las políticas públicas y aportar también al cumplimiento de los derechos educativos, económicos, sociales y culturales de los grupos étnicos<sup>17</sup>.*

Integrante de la Asociación como De Ávila<sup>18</sup> dice de la existencia de un consenso a su interior respecto a la necesidad también de atender una agenda alrededor de temas como el Estatuto del etnoeducador, la formación pedagógica con sentido científico social y político, seguimiento a las medidas de traslado, rotación y nombramiento provisional de las secretaría departamental y distrital y hacer presencia, a través de la rotación de las reuniones en las instituciones etnoeducativas.

De este conjunto de ideas se deduce que la comprensión de la etnoeducación, educación propia o educación intercultural, requiere del conocimiento de la realidad, la comprensión de la relación existente entre la sociedad y su entramado social, económico y político con la educación y la pedagogía como ciencia con toda su arquitectura epistemológica. La sintonización con las problemáticas concretas de las comunidades, es lo que permite fortalecer y recuperar el sentido alternativo de la etnoeducación y educación propia, en tanto será abrazada como respuesta a las necesidades y en definitiva como opción de vida real. Los modelos pedagógicos y proyectos etnoeducativos comunitarios implementados en consonancia con el principio de flexibilidad, contextualización y pertinencia, constituyen herramientas idóneas para facilitar este proceso educativo acorde a las circunstancias sociales, económicas y políticas existentes.

<sup>17</sup> Asociación de etnoeducadores de Bolívar. Acta de constitución (Cartagena: 2005), 2

<sup>18</sup> Entrevista a D, De Ávila. Cartagena 18 de noviembre de 2018. Rubén Hernández, entrevistador.

Un proceso educativo con esas características, se reviste de la científicidad necesaria para formar no solo sujetos con identidad y compromiso con su comunidad, sino ciudadanos capaces de responder también a las circunstancias históricas propias de una sociedad compleja por sus múltiples actores, intereses y desafíos macros y micros espaciales y temporales. Estamos hablando entonces de ciudadanos que actúan conscientemente en el tejido social porque son portadores de identidad y fundamentado en esta conocen sus derechos y deberes, pero lo más importante es que lo ejercen democráticamente. Desde este punto de vista, se recoge lo que dicen los investigadores docentes

Esto incluye fortalecer la formación en la cultura de pensamiento científico, en la contribución de sujetos competentes en una ciudadanía responsables que viven y se desenvuelven en una sociedad cada vez más compleja, en la que la ciencia y la tecnología ocupa, sin duda, un lugar fundamental en sus vidas. Es decir, la dinámica desde la ciencia como hecho cultural, es formar sujeto competente que se constituye como actor y agente particular de la acción ajustada inteligentemente a las circunstancias, capaz de adaptar o ajustar el contexto a sus necesidades, y con un pensamiento capaz de identificar situaciones problemáticas y de abordarlas con la conciencia de los recursos propios que constituyen su perfil personal de actuación<sup>19</sup>.

La formación científica como etnoeducador y el ejercicio de ciudadanía como sujeto colectivo de derechos, lo define como constructor de democracia desde su mundo cultural en clave de dialogo con otros mundos con los que interactúa en función en este caso de la democracia desde abajo o centrada en las necesidades de las comunidades. Esta funcionalidad del docente etnoeducador lo conecta inmediatamente con el quehacer del movimiento social y sus agendas plasmadas de reivindicaciones de derechos colectivos e individuales a favor de los pueblos afrodescendientes y a favor de otras colectividades sociales víctimas históricas de exclusión.

Para hacer practicable este perfil etnoeducativo, se requiere de un etnoeducador que pedagógicamente historice la pedagogía y al mismo tiempo construya conciencia étnica transformadora de la asfixiante realidad que afecta a las colectividades, para lo cual indiscutiblemente tiene que tener una sólida formación pedagógica como científico de las Ciencias de la Educación.

El referente medidor de esta actitud trilogica del docente etnoeducador, es insoslayablemente su práctica pedagógica o discurso pedagógico anclado en los saberes ancestrales, tal como se manifiesta en el ámbito docente

Mi práctica pedagógica la enfoco teniendo en cuenta el contexto social de mis estudiantes para no trabajar de espalda a su realidad. Inicio partiendo de sus saberes previos, potenciando así un nuevo conocimiento, de tal manera que el estudiante valore lo que tiene, por qué lo tiene y para que lo tiene. Esto me ayuda a mi proyección comunitaria<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> S. Daza; R. Arrieta y E. Muñoz. ¿Qué sentido tiene la naturaleza de la ciencia y la historia de la ciencia en la formación ciudadana y valórica de un ser planetario? En: Historia y Filosofía de la Ciencia: Aportes para una “nueva aula de ciencias”, promotora de ciudadanía y valores. Mario Quintanilla Gatica, Silvio Daza Rosales, Henry Giovany Cabrera Castillo, Compiladores (Santiago: Unipaz, Inyuba, 2014), 134.

<sup>20</sup> Entrevista a J. Punalua. Cartagena, 15 de marzo de 2018, Rubén Hernández, entrevistador.



Es evidente la visión errada del concepto saberes previo, referido al estudiante cuando se trata del saber en su expresión colectiva, es decir, de las comunidades a la que pertenece el estudiante y del cual es exponente, lo que reafirma la labor de investigación o indagación previa que requiere una dinámica de esta naturaleza, legitimando de esta manera que el docente etnoeducador tiene que investigar para conocer esos saberes como base de su labor educativa.

Se trata de una práctica pedagógica continua y permanente, no hechos aislados de una tarea concreta sobre un tema determinado, sino que todo el quehacer pedagógico responda a estos propósitos de una educación acorde al mundo cultural de todo un conglomerado étnico. Para hacer efectivo este ideario, se requiere que la investigación transversalice la acción docente y comunitaria, de tal manera que todos los cursos recojan como parte del ejercicio docente actividades investigativas sustentadas con la participación social y comunitaria.

Esto requiere la introducción de cursos permanente de investigación en todos los niveles, quien actúa como articulador del todo, no como isla que resuelve las necesidades investigativas, sino como referente que sistematiza teórica y metodológicamente. Igualmente, requiere de la formación permanente del docente en el campo de la investigación vinculándolo a cursos, seminarios, diplomados y formación también en posgrados enfocados a la investigación. La investigación se convierte en algo procesal, cotidiano e inserto en el diario vivir del estudiante, el docente y la comunidad en general, se transforma en algo inherente al espíritu y quehacer del docente, despojándola de su visión fetichista, exótica y elitista propia de la matriz cultural occidental. En un claro ejercicio de compartir reflexiones y por tanto de interculturalidad, se reafirma, así lo dice la Expedición pedagógica cuando expresa que,

La investigación pedagógica requiere un capital intelectual y cultural básico constituido por las teorías y la experiencia reflexionada; también el conocimiento de métodos, técnicas, orientaciones prácticas de investigación, la reflexión crítica de las experiencias y el análisis de las problemáticas objeto de investigación<sup>21</sup>.

No obstante, estas coincidencias, en las perspectivas de análisis de este trabajo, lo cultural básico está representado por los saberes ancestrales de las comunidades entendidos como

forma de interactuar con la naturaleza, es la aplicación de experiencias y saberes acumulados de generación en generación, bajo un carácter colectivo, que se utiliza espontáneamente en la solución de problemas y en la satisfacción de necesidades, vivencias, manifestaciones culturales de toda la comunidad mediante el uso de los recursos biológicos. Su adecuado manejo posibilita garantizar la continuidad de las especies, de las etnias y del mismo conocimiento” y su imbricación con los saberes pedagógicos que encarna el maestro etnoeducador como participe activo de los procesos reivindicativos de derechos y todo lo que de aquí se desprende en términos de acción pedagógica para la transformación social<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> P. Unda y A. Rodríguez, Investigación pedagógica de los maestros. Expedición Pedagógica Nacional (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001), 183.

<sup>22</sup> R. Hernández, La producción pedagógica etnoeducativa afrocolombiana... 134.

Por consiguiente, el saber ancestral requiere de un ejercicio etnoeducativo imbricado con el saber pedagógico que agencia el docente fruto de su formación disciplinar y su compromiso social-comunitario. Es decir, el docente al fundamentar su práctica pedagógica en los saberes ancestrales, se apropia de los dispositivos pedagógicos que encierran estos saberes y se configuran como pedagogías propias arraigadas en el mundo cultural de las comunidades, pero también su formación disciplinar permite conocer las pedagogías universales sustentadas desde teorías como el constructivismo, el aprendizaje significativo y otras que, desde las perspectivas de las pedagogías interculturales, aportan algunos elementos que enriquecen el quehacer docente. Este planteamiento hace comprensibles consideraciones complementarias como

La investigación pedagógica es un modo de producir conocimientos que cuando es realizada por grupos o comunidades, con el propósito de transformar sus prácticas o sus circunstancias, se convierte en una práctica social reflexiva y crítica<sup>23</sup>.

Algunas prácticas y preocupaciones pedagógicas de docentes etnoeducativos testimonian esta realidad al considerar en su entrevista:

Mi práctica pedagógica encaminada a la transformación de una realidad social y académica de la comunidad educativa donde me desempeño como docente, está encaminada a la inclusión de la investigación como estrategia pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje<sup>24</sup>.

También algunos docentes en las conclusiones del Diplomado en interculturalidad se sintonizan con este ideario al afirmar

Enseño procesos para que el joven pueda aplicar en su vivir y no solo sea una teoría repetitiva, sino por el contrario reflexiva, a partir de cuestionamientos relacionados con nuestro entorno. Como docente de sociales la transversalidad es fundamental, no es solo enseñar los antecedentes históricos, sino en que nos afecta, que podemos aplicar hoy en día y que no debemos repetir. Poner en práctica todas las competencias para que sean estudiantes críticos e investigativos, proponer, producir e interpretar, esto los hace pensantes y autónomos. Mi labor es ayudar a formar, a moldear a esas personas en conocimientos, valores para que sean una pieza fundamental en la vida<sup>25</sup>.

La transversalidad simboliza el imaginario relacional y de articulación propia del sentido común del docente que, insiste en que la educación debe reflejar el conjunto de relaciones de la realidad como sustento del quehacer educativo contextual o sintonizado con el mundo de la vida de las comunidades como sujeto del proceso de conocimiento. Esta transversalidad es un clamor por instituir la sistematicidad y holisticidad de las ciencias y la necesidad de romper los compartimentos heredados del positivismo decimonónico y su impacto en las bifurcaciones segmentarias y fragmentarias de la científicidad.

---

<sup>23</sup> P. Unda y A. Rodríguez, Investigación pedagógica de los maestros... 183.

<sup>24</sup> Entrevista a A. Lara. Cartagena, el día 18 de noviembre de 2018, Petrona Salgado entrevistadora.

<sup>25</sup> Diplomado en Pedagogía y Didáctica intercultural e inclusiva. Conclusiones de trabajo grupal. (Cartagena. UNAD. 2018)

Al implementar un proceso educativo fundamentado en la pregunta y cuestionamiento del contexto, y propiciar el buen vivir, potencia la capacidad relacional y cognitiva del estudiante, ampliando sus horizontes de conocimiento, por cuanto aprende a preguntar como paso decisivo para conocer. No olvidemos lo dicho por el Filósofo Walter Benjamín

hay un criterio sencillo, y bien seguro, para examinar el valor espiritual de una comunidad, a saber, las preguntas... la pregunta favorece la comprensión de la compleja realidad en que está inmersa las ciencias al posibilitar mayor amplitud de mirada y entendimiento multidimensional de los fenómenos y acontecimientos que acaecen o suceden<sup>26</sup>.

En el caso de los niños entre 5 y 7 años, los procesos educativos arraigados en el mundo de la vida o mundo cultural de la mano de la investigación transformacional de realidades, resuelve preocupaciones respecto a la motricidad fina, el lenguaje y en términos generales su desarrollo como persona y sujeto social, ya que lo hace más comunicativo, participativo, solidario y en definitiva fortifica su condición de sujeto colectivo.

En el contexto de la reflexión planteada por Maldonado<sup>27</sup> y otros epistemólogos respecto a los encuentros y desencuentros entre la comunidad académica y la comunidad científica, el conocimiento surgido de la investigación que responde a un quehacer social con propósitos transformacionales, deja de ser un mero conocimiento académico y adquiere una connotación social que lo reviste de una verdadera científicidad. O a lo sumo y para reafirmar la importancia de ambas, actúa como conocimiento que articula de manera efectiva, el quehacer académico como socialización con la científicidad como producción de conocimientos más social.

Estos argumentos permiten decir contundentemente que la práctica pedagógica debe evidenciar ese docente capaz de dinamizar esta conciencia crítica, no desde la generalidad de la concepción de crítica que se tiene en las ciencias sociales, sino desde la crítica que tiene como fundamento el significado de la cultural afro, su situacionalidad histórica y problemáticas que lo afectan. Lo anterior exige nutrirse de los referentes filosóficos, sociológicos, históricos y políticos, construidos por paradigmas comprometidos con el proyecto histórico de la colectividad étnica y someter a crítica los paradigmas común y corriente, principalmente el paradigma platónico-aristotélico que ha sostenido la formación en el sistema educativo.

Esto en algunos aspectos, es contrario a la práctica que agencian algunos docentes de básica y media, cuando se dice:

Mí práctica pedagógica en el área de la filosofía está encaminada a desarrollar en los estudiantes la lectura crítica con las competencias propias del área, en formar estudiantes reflexivos, críticos, propositivos, capaces de encontrarle sentido a sus vidas, por medio de las diversas propuestas que a través de la historia han formulado los distintos filósofos y pensadores<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> W. Benjamín, Obras. Vol. 1, libro II (España: Abada Editores, 2007), 80.

<sup>27</sup>C. Maldonado, Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad (Bogotá: Ediciones desde abajo, 2013)

<sup>28</sup> Entrevista a J. Punalua. Cartagena, 15 de marzo de 2018, Rubén Hernández, entrevistador.

En otras palabras, enseñar la diversidad de ideas y pensamientos filosóficos es necesario, pero sometiendo a la crítica que requieren estos sistemas amparados en ideas de sociedad, cultura, política y economía alejadas y negadoras de los referentes culturales distintos a occidente. La misma estructura curricular y los contenidos de las llamadas competencias, deben ser sometidas al escrutinio riguroso en los procesos etnoeducativos porque también responden a parámetros homogeneizantes.

La necesidad de adelantar procesos de formación tendientes a construir una conciencia crítica del papel pedagógico del docente etnoeducador, como sujeto epistémico comprometido con los saberes ancestrales, se hace más imperativo con la expedición de la sentencia C-666 de 2016 y su propósito de fortalecer estatalmente, a través del sistema de etnoeducación afrocolombiana y su régimen estatutario, las dinámicas etnoeducativas existentes. Por consiguiente, la discusión del estatuto del etnoeducador, en el contexto de las políticas públicas etnoeducativas, constituye una oportunidad valiosa para avanzar en el fortalecimiento de la etnoeducación y la superación de las falencias aquí mencionadas.

Esta conciencia crítica contribuye para que los etnoeducadores develen los intereses y propósitos que subyacen en las políticas públicas educativas que se aplican y, a su vez, orienten por caminos alternativos las dinámicas pedagógicas, teniendo presentes postulados como los de Paul Freire<sup>29</sup> y su pedagogía de la esperanza como opción liberadora y los desarrollos actuales encarnados en la pedagogía decolonial compilada por Catherine Walsh<sup>30</sup> que plantean la necesidad de pedagogizar para romper con las ataduras coloniales del ser, el saber y el poder.

Desde estos horizontes, actúan como verdaderos intelectuales colectivos, analíticos y develadores de las prácticas discursivas que históricamente legitiman las exclusiones y negaciones del mundo cultural afro y la instauración de relaciones soportadas ideológicamente en el racismo, discriminación y ostracismo. Se comportarían como intelectuales productores de conocimientos científicos arraigados en los referentes identitarios y específicamente en los saberes ancestrales; fogueos del mundo cultural afrodescendiente en su esencia alternativa e irreverente.

De modo que, desde estos horizontes, los etnoeducadores contribuyen a develar los impactos del paradigma eurocéntrico y sustituirlo, tal como lo plantea Amín<sup>31</sup> por otro paradigma que rompa con el culturalismo e interrelacione las distintas dimensiones (política, económica, cultural-pedagógica) en el que transcurre la sociedad y el mundo étnico afrocolombiano. Lo contrario, lo convierte en un intelectual hemipléjico, concebido desde una lectura de la complejidad

...como aquel que no tiene sentido de la relación entre lo global y el contexto; aquel que se convierte en un ser inhumano porque carece de la conciencia de que la humanidad es producto de relación y no de uniformización entre seres humanos que son diversos, así como son diversas las culturas<sup>32</sup>.

<sup>29</sup> P. Freire, *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI, 1993).

<sup>30</sup> C. Walsh, *Pedagogías decoloniales*. (Quito: Catherine Walsh, editora, 2010).

<sup>31</sup> S. Amín, *El eurocentrismo* (México: Siglo XXI, 1989).

<sup>32</sup> R. Ciurana, *Complejidad: Elementos para una definición*. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora (Medellín: ICFES, 2001). 57.

Estos postulados facilitan la comprensión de los impactos del modelo de desarrollo extractivista, que impone sobre la educación, en general, y la educación superior, en particular, el oneroso sistema de legitimarse para su funcionamiento y garantizar su asignación presupuestal mediante mecanismos de autorregulación, evaluación externa de indicadores, estándares de acreditaciones que son más propios de los procesos productivos que del mundo académico y cultural.

Así, en correspondencia con los planteamientos de Carrión<sup>33</sup> el concepto de mejoramiento de la calidad educativa ha sido reducido, desde la óptica empresarial, a la adaptación y establecimiento de unos contenidos académicos acordes con las competencias más significativas para el desarrollo empresarial; son esas mismas entidades prestamistas quienes fijan los estándares de calidad.

Se trata de inyectarle a la educación en general criterios de calidad que continúan girando alrededor de una equívoca concepción de progreso, que lo asimila exclusivamente al racionalismo instrumental, en detrimento de otras perspectivas del pensar y el sentir. Cumplen así las instituciones educativas una simple función de amaestramiento, domesticidad y homogeneización, alejándose cada día más de su función de construir seres pensantes y actuantes multidimensionales, que entiendan la complejidad de las ciencias como una respuesta a la complejidad de la misma realidad.

La óptica empresarial se está aplicando indiscriminadamente tanto en las instituciones ordinarias y generales, como en las instituciones etnoeducativas en tanto que el etnoeducador está sujeto a las reglas de “cumplimiento” direccionadas homogéneamente desde el MEN y las secretarías departamentales y locales. Así las cosas, la mecánica de los informes, la programación rígida y extensiva de horarios que no da cabida a actividades curriculares por fuera de las cuatro paredes de la institución y de hecho aislado de las comunidades, y otros menesteres instrumentalistas positivistas hacen parte del menú diario de los etnoeducadores.

Ahí está el quid de la cuestión y algunas de las razones por las cuales el docente etnoeducador no responde a la integralidad que se reclama y al perfil proyectado durante décadas de trabajo, en la medida que factores asociados a la lógica del Estado y su concepción mercantilista de la educación con sus respectivas fluctuaciones del mercado, la racionalización del gasto o los logros de aprendizaje e indicadores de calidad, lo despoja de su condición de sujeto colectivo productor de saberes e intelectuales de la cultura y en el que, desde una lectura más general como ciudadano de derecho

“pierde de vista la complejidad de lo que acontece en la cultura y en el todo social, en una palabra, no puede ser ciudadano del mundo...de otra parte, pierde el derecho a intervenir activamente en la sociedad, en su condición de hombre público, por cuanto, ignora la función que la escuela y la enseñanza que cumplen en la sociedad, como factores de democracia y afirmación cultural<sup>34</sup>.”

Como consecuencia de lo anterior, también se incrementa los acomodos burocráticos de los docentes y su mentalidad facilista y repetitiva acrítica, centrada en el simple interés laboral y no en la apropiación de conocimientos para la transformación.

<sup>33</sup> J. Carrión, *Tramas y urdimbres pedagógicas* (Ibague: Gráficas, 2014).

<sup>34</sup> H. Quiceno, *Educación y Pedagogía: “una diferencia necesaria”*. En: *Educación y Cultura*, num 14 (Bogotá: Fecode, 1988), 9.

También incide las debilidades propias del movimiento social en general y el movimiento afrocolombiano en particular, para hacer el seguimiento permanente a las dinámicas etnoeducativas y articularlas al torrente de reclamaciones que agencia.

Es imperativo ajustar las funciones de la educación en todos sus niveles reconociendo las instituciones y entre estas a la universidad como el lugar del humanismo pluriuniversal, del pensamiento crítico, de la resistencia cultural y social, y de los desacuerdos, como fogonero de la conciencia irreverente de la sociedad y de la descolonización.

Estos últimos horizontes constituyen un imperativo moral, que sintoniza la educación y la universidad con los grandes desafíos de la humanidad, destrozada por situaciones como la inequidad planetaria, deterioro de la calidad de vida, pérdida de biodiversidad, agotamiento del agua, deterioro del clima y calentamiento global, contaminación, basura, racismo, xenofobia y guerras.

En ese sentido, el etnoeducador debe abrazar los presupuestos teóricos esbozados por los ideales epistemológicos del sur entendido como

el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas<sup>35</sup>

De esta manera, se accede a un mayor nivel de interlocución con el Estado, desde unas perspectivas de larga duración, a partir de las posibilidades que brindan las políticas públicas existentes en casi todos los departamentos; y de esta forma se supera el coyunturalismo o cortoplacismo en palabras de Ramón Mosquera<sup>36</sup>, que tanto afecta e impide ampliar el espectro del cumplimiento de derechos.

Para el fortalecimiento de la etnoeducación, algunos esbozan ideas que ayudan a superar la insularidad, la falta de continuidad y coherencia en las prácticas pedagógicas etnoeducativas que imperan en las instituciones focalizadas como tal. A propósito de esto se considera oportuno avanzar en lo siguiente:

“..... en los últimos tiempo se ha iniciado un proceso de concertación con la comunidad educativa que está generando las condiciones para iniciar el tránsito de PEI a PEC, para ello hemos concertado el cambio de enfoque hacia lo étnico fundamentándonos en tres pilares, a saber, 1) Territorio, debido a toda esa serie de iniciativas industriales y turísticas que paulatinamente se acercan a la comunidad y que se pueden convertir en amenaza, por ello se requiere un proceso educativo que redunde en la

<sup>35</sup> B. De Sousa Santos, Introducción a las epistemologías del sur (Barcelona: Editorial CIDOB, 2011). 16

<sup>36</sup> Entrevista R. Mosquera. Cartagena, 5 de octubre de 2016, Rubén Hernández, entrevistador.



identidad territorial; 2) Interculturalidad, desde sus orígenes Bayunca ha sido un territorio en donde han confluído varias etnias, afros e indígenas, hoy con los impactos del conflicto armado y la crisis socioeconómica en Venezuela esta comunidad se ha convertido en una de las principales poblaciones receptoras de familias desplazadas lo que requiere de una educación que atienda toda esa diversidad étnica y cultural de cara a construir escenarios de respeto y convivencia pacífica; y 3) Etnodesarrollo, asumido más bien como Ubuntu y buen vivir

La ética como fundamento del mundo de la vida. Consideramos a la educación como instrumento para el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, lo cual no se agota en la acumulación de bienes materiales si no que va más allá en tanto que se entiende que el bienestar de los seres humanos pasa por la calidad del aire que respiramos, del agua que tomamos del suelo en que sembramos del alimento que consumimos, de las relaciones con nuestros semejantes, en fin, tiene que ver con la ética con que se asuma la vida<sup>37</sup>

Como parte de estos fundamentos éticos, los etnoeducadores deben alimentarse y aprender de valores legados por los ancestros, como la disciplina y paciencia de los agricultores y pescadores, la creatividad, estética y laboriosidad de las mujeres y artesanos, la perseverancia de los guías espirituales, sobre todo los saberes de los mayores y la alegría juvenil que soporta la flexibilidad de la cultura afrocolombiana, negra, raizal y palenquera, como garante de la capacidad de adaptación y transformación.

Estas acciones tienen como basamento principal, la vinculación de toda la comunidad, no solo la comunidad educativa entendida como la que actúa directamente en el espacio físico-pedagógico definido como tal, sino la comunidad en general como sujeto principal del proceso educativo. Atendiendo a estos argumentos, la sabedora-partera Eudorcía Roa<sup>38</sup> en el Luruaco-Atlántico, al reflexionar respecto a cómo fortalecer su saber médico, es enfática en plantear, el papel de la educación y la habilitación a su interior de espacios dirigidos a que jóvenes, hombres y mujeres se formen como partero.

Aunque referida a una experiencia indígena, pero también aplicable al caso afrocolombiano, por la visión intercultural de su investigación, los diseñadores de la cartilla Caminos interculturales en la Región Caribe III, son explícito al responder la pregunta: ¿De qué manera puede contribuir la escuela a mantener viva la tradición oral, la experiencia y conocimiento de los mayores y sabedores de la comunidad?, al decir

encontramos dos vías: la primera, tiene que ver con construir un puente entre la tradición oral, el conocimiento de los mayores y la escuela. Es decir, establecer una relación entre las y los mayores sabedores, y los estudiantes y las maestras, mediante la intervención de los mayores en el aula o en los espacios escolares y en salidas de campo a las casas o lugares donde están las y los sabedores y mayores. La segunda vía, tiene que ver con la promoción del relato de las historias: que desde los niños y las niñas hasta las familias, sientan un encanto por las historias y encuentren en estas medios para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> L. Marrugo, Estado de la etnoeducación en Bayuca. Documento inédito (Cartagena: 2018), 1-2.

<sup>38</sup> Entrevista a E. Roa. Cartagena, 5 de agosto de 2018, Rubén Hernández, entrevistador.

<sup>39</sup> E. Molina; J. Vanessa y S. Palomino, et al., Caminos interculturales en la Región Caribe III (Bogotá: Centro de investigación y educación popular (CINEP), 2018), 63.

La articulación con la comunidad en la situación en que se encuentran actualmente y el devenir de distintos espacios de la cotidianidad comunitaria, generan condiciones para sistematizar las experiencias de educación propia adelantada autónomamente en los escenarios naturales de las comunidades (familias, organizaciones, iniciativas educativas comunitarias) por cuanto, en este momento se adolece de un diagnóstico que permita reflexionar sobre su realidad actual y por eso en estas páginas más adelante, se analiza como uno de los saltos que debe priorizar el movimiento social afrocolombiano.

Sin embargo, en el caso de la comunidad palenquera y el papel importante que desempeñan los kuagro, se insiste en que este espacio cultural configura toda una pedagogía para la educación propia y en general los procesos etnoeducativos comprometidos con el principio de reafirmación del ser palenquero. En ese sentido, la etnoeducación actual, tienen en el kuagro un referente de obligatoria intervención y a su vez, los kuagro tienen el imperativo ético de permear las dinámicas etnoeducativas tanto en los territorios ancestrales como en los afrodiaspóricos.

Al respecto se considera:

Los docentes que han implementado la propuesta pedagógica etnoeducativas teniendo en cuenta el kuagro han logrado mejor desempeño académico en los estudiantes, experiencias como los patios productivos, la recuperación de las manifestaciones musicales a través de sexteto, el ritual fúnebre Lumbalú y el kuagro de niñas rezanderas han conducido a los estudiantes a una mayor capacidad de análisis de las situaciones de la comunidad y de otros contextos<sup>40</sup>.

Para Hernández<sup>41</sup> estas perspectivas del kuagro como horizonte pedagógico para la identidad, el saber quién soy y para donde debo ir por mandato del discurrir histórico palenquero, lo convierte también en un escenario liberador, en la medida que descoloniza la mente, la forma de saber y actuar, sintonizando a las personas con la necesidad de actuar en comunidad y fortalecer la solidaridad como valor colectivo.

## Conclusiones

Para el fortalecimiento de la etnoeducación y educación propia, en el caso de la Universidad, amén de fortalecer las licenciaturas en etnoeducación, es clave la transversalización de iniciativas interculturales y propias que impacten todos los programas, incluyendo el nivel de posgrado. Desde este punto de vista, la puesta en marcha de maestrías interculturales y la necesidad de maestrías y doctorados en el campo de la etnoeducación, constituyen pasos contundentes en el rescate de la función de la Universidad para el humanismo poli diverso y en particular su contribución al fortalecimiento de los saberes ancestrales, epistemologías propias e interculturalidad epistemológica.

---

<sup>40</sup> D. De Ávila, Ma-kuagro: elemento cohesionador de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas. En: Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, Compilador (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2014), 125.

<sup>41</sup> R. Hernández, Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero, como opción política para el fortalecimiento de la democracia (Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella, 2019).

Igualmente, se requiere cumplir con lo mandatado por la ley 70 de 1993 o ley de comunidades negras que obliga a la puesta en marcha de la etnoeducación en todos los territorios ancestrales de la población afrocolombiana, negra, raizal y palenquera.

Es urgente también programas y proyectos pedagógicos de cátedra de cultura afrocolombiana a nivel básico y medio, como herramienta para fortalecer la identidad cultural autonómica, interculturalidad, ejercicios de derechos y construcción de democracia y paz al interior de las instituciones educativa no etnoeducativas, Universidad y en la sociedad en su conjunto, desde la racionalidad cultural afrodescendiente en clave de dialogo con las múltiples culturas con la cual interactúa. Estos dos requerimientos, posibilitará que el docente se apropie de las pedagogías propias presentes en los saberes ancestrales y la articule en clave de dialogo con las pedagogías interculturales.

El fortalecimiento de los saberes ancestrales, desde los escenarios universitarios articulado a los demás niveles educativos, implica consolidar procesos de formación transversales sobre el mundo cultural afrocolombiano, lo que contribuye a una mayor articulación con la comunidad y tener una lectura diáfana de la identidad en sentido autonómico que trasciende la mera identidad cultural y su expresión en realidades interculturales.

En este contexto, es pertinente la búsqueda de horizontes epistemológicos que amplíen el espectro de conocimiento de los etnoeducadores y educadores propios de las comunidades, para ganar capacidad de respuesta a las complejas circunstancias en que está inmersa la humanidad, la sociedad colombiana y las colectividades étnicas en particular, mediante metodologías apropiadas de investigación que contribuyan a la formación del etnoeducador como intelectual comprometido con el proyecto histórico de los descendientes africanos, enriquecedor de los saberes ancestrales y productor de saber pedagógico desde la lógica de las comunidades en la cual está inmerso.

### **Referencias bibliográficas**

Amín, S. El eurocentrismo. México: Siglo XXI. 1989.

Asociación de etnoeducadores de Bolívar. Acta de constitución. Cartagena. 2005.

Benjamín, W. Obras. Vol. 1, libro II, España: Abada Editores. 2007.

Carrión, J. Tramas y urdimbres pedagógicas. Ibagué: Gráficas. 2014.

Casseres, D.; Cassiani, T. y Herrera, M. Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: Caso Institución Educativa Antonia Santos-Cartagena-Colombia. En: Etnoeducación: Maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el caribe colombiano. Carmen Lago y Liris Múnera Cavadía, Compiladoras. Corporación Universitaria de Caribe-CECAR. Editorial CECAR. 2018.

Ciurana, R. Complejidad: Elementos para una definición. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora. Medellín: ICFES. 2001.

Correa, C. De la complejidad de las organizaciones a la meta teoría curricular. En: 1 Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Omaira Morales, compiladora. Medellín: ICFES. 2001. 126

**Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador... pág. 23**

Daza, S.; Arrieta, R. y Muñoz, E. ¿Qué sentido tiene la naturaleza de la ciencia y la historia de la ciencia en la formación ciudadana y valórica de un ser planetario? En: Historia y Filosofía de la Ciencia: Aportes para una “nueva aula de ciencias”, promotora de ciudadanía y valores. Mario Quintanilla Gatica, Silvio Daza Rosales, Henry Giovany Cabrera Castillo, Compiladores. Santiago: Unipaz, Inyuba. 2014.

De Ávila, D. Ma-kuagro: elemento cohesionador de la cultura palenquera y su incidencia en las prácticas pedagógicas. En: Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, Compilador. Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella. 2014.

De Ávila, D. Cartagena 18 de noviembre de 2018. Rubén Hernández, entrevistador.

De Sousa Santos, B. Introducción a las epistemologías del sur. Barcelona: Editorial CIDOB. 2011.

Fanon, F. Condenados de la tierra. México: Fondo de cultura económica. 1961

Freire, P. Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI. 1993.

Galeano, E. Primeras letras. En Ventanas. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana. 2012.

Hernández, D, Hernández, R y Simarra, R. Enfoques y caminos: Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe. Cartagena: Secretaría de educación departamental. 2004.

Hernández, R. Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Rubén Hernández, compilador. Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella. 2014c.

Hernández, R. La producción pedagógica etnoeducativa afrocolombiana, negra, raizal y palenquera como articuladora de conocimientos: Avances y desafíos. En: Cultura, desarrollo, movimiento social afrocolombiano y democracia. Rubén Hernandez, compilador. Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella. 2015a.

Hernández, R. Movimiento social afrocolombiano, negro, raizal y palenquero, como opción política para el fortalecimiento de la democracia. Cartagena: Instituto Manuel Zapata Olivella. 2019.

Lara, A. Cartagena, 18 de noviembre de 2018, Petrona Salgado entrevistadora

Maldonado, C. Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad. Bogotá: Ediciones desde abajo. 2013

Marrugo, L. Estado de la etnoeducación en Bayuca. Documento inédito. Cartagena. 2018.

Molina, E.; Vanessa, J.; Palomino, S.; et al. Caminos interculturales en la Región Caribe III. Bogotá: Centro de investigación y educación popular (CINEP). 2018.

Mosquera, R. 5 de octubre de 2016, Rubén Hernandez, entrevistador.

Perafán, G. La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2004.

Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador... pág. 24

Punalua, J. Cartagena 15 de marzo de 2018. Rubén Hernández, entrevistador.

Quiceno, H. Educación y Pedagogía: “una diferencia necesaria”. En: Educación y Cultura, num 14. Bogotá: Fecode. 1988.

Roa, E. Cartagena 5 de agosto de 2018, Rubén Hernández, entrevistador.

Rodríguez, L.; Gómez, J., Hernández, R., et al. Contexto de la etnoeducación en el Caribe. Documento presentado a la comisión V del Espacio Nacional de Consulta afrocolombiano. Cartagena. 2017.

Unda, P. y Rodríguez, A. Investigación pedagógica de los maestros. Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Villa, W. Etnoeducación, interculturalidad y pedagogías propias. Conferencia dictada en el Instituto Manuel Zapata Olivella. Marialabaja- Bolívar. 2016

Walsh, C. Pedagogías decoloniales. Quito: Catherine Walsh, editora. 2010.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**