

ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA: ESCUELA, SOCIEDAD Y TERRITORIOS

Martínez Lasso, Didién Alexis ¹

RESUMEN

Este artículo surge con la preocupación para consolidar la etnoeducación como una estrategia emancipatoria para las comunidades negras/afrocolombianas. En este sentido, se propone una estructura de trabajo en tres partes: en primer lugar, un breve contexto general que destaca las luchas históricas del pueblo negro/afrocolombiano por el reconocimiento de sus aportes a la construcción de país; dicha lucha se consolida en la construcción de un marco legal cuyo cumplimiento debe ser revisado con detalle; por ello, en un segundo momento, se realiza una revisión a la etnoeducación que aparece reglamentada en el capítulo sexto de la ley 70. Así las cosas, el segundo momento se divide a su vez en dos apartados: (a) realidad social, en el que se realiza una revisión al contexto colombiano actual en perspectiva de la implementación de la etnoeducación, y (b) en el que se plantea una pregunta por el lugar de la escuela en el territorio y su aporte a las transformaciones sociales del mismo. Con este apartado se cierra el presente texto en el marco de una reflexión sobre los cambios en el entorno escolar que supone la implementación de la etnoeducación en el contexto de poblaciones negras/afrocolombianas.

Palabras claves: etnoeducación, ley 70 de 1993, contexto, transformación social, comunidades negras/afrocolombianas, educación propia, emancipación

AFRO-COLOMBIAN ETHNO-EDUCATION: SCHOOL, SOCIETY AND TERRITORIES

ABSTRACT

This article arises with the concern to consolidate ethnic education as an emancipatory strategy for black/Afro-Colombian communities. In this sense, a work structure in three parts is proposed: first, a brief general context that highlights the historical struggles of the black/Afro-Colombian people for the recognition of their contributions to the construction of the country; This fight is consolidated in the construction of a legal framework whose compliance must be reviewed in detail; For this reason, in a second moment, a review of ethnic education is carried out, which appears regulated in the sixth chapter of Law 70. Thus, the second moment is divided into two sections: (a) social reality, in which a review of the current Colombian context is carried out in perspective of the implementation of ethnic education, and (b) in which a question is raised about the place of the school in the territory and its contribution to its social transformations. With this section the present text closes in the framework of a reflection on the changes in the school environment that the implementation of ethno-education supposes in the context of black/Afro-Colombian populations.

Keywords: ethnoeducation, law 70 of 1993, context, social transformation, black/Afro-Colombian communities, self-education, emancipation

¹ Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos, Doctorando en Educación de la Universidad de San Buenaventura y Director del área de Proyección Social de la Universidad Católica Lumen Gentium Cali - Valle: E-mail: proyeccionsocial@unicatolica.edu.co

La etnoeducación surge con una conceptualización fuerte y una institucionalidad débil.

Elizabeth Castillo

1. Introducción

Desde la intención del constituyente primario en la Constitución política de Colombia en 1991, se proyectó en su artículo transitorio 55 la necesidad de brindar una especial atención a los pueblos y/o comunidades negras/afrocolombianas asentadas en buena parte del territorio colombiano, desde donde configuraron estilos de vida y desarrollaron culturas que, producto de sus saberes de ancestralidad africana, configuraron al ciudadano negro/afrocolombiano como un elemento clave dentro de la construcción del país.

Partiendo de este antecedente se puede observar que el negro/afrocolombiano no fue lo suficientemente reconocido en los principios básicos de la Constitución, pese a que esta se define como un estatuto que reconoce la diversidad cultural y la multiétnicidad del país, puesto que el Estado y la sociedad en general aun reproducen el modelo colonial racista que segrega al negro-afrocolombiano a la periferia social y política, así como al ostracismo intelectual.

En el mencionado artículo transitorio de la carta magna se incluye al negro/afrocolombiano en sus prácticas y saberes dentro del territorio ahí demarcado, confinado a los espacios más olvidados en las políticas de desarrollo social y económico del país. De esta forma, se conserva sobre esta población particular y sus descendientes la mirada de ciudadanos de segunda categoría quienes, a través del tiempo, han tenido que imponer por medio de sus diferentes luchas emancipatorias los justos reclamos a la dirigencia política de un país que permanentemente quiere utilizarlos.

No obstante, dada la virtud de la historia crítica, hemos podido constatar los esfuerzos de intelectuales negros del siglo XX que se destacaron por su cuestionamiento fuerte a las políticas de educación del Estado (García, 2011). Estos pioneros del pensamiento crítico afrocolombiano, desde los años 30 del siglo pasado, proponen cambios en la política educativa oficial de forma tal que el currículo nacional coincida con los intereses de la población negra. Entre los autores que profundizaron sobre los problemas del negro derivados del racismo colonial contemporáneo merecen ser destacados: Diego Luis Córdoba (1934), Manuel Zapata Olivella (1972), Rogerio Velásquez (1961) y Amir Smith Córdoba (1980).

Sin embargo, estas referencias intelectuales de las comunidades negras en Colombia y sus innumerables estudios, novelas, ensayos e investigaciones, constituyen un campo epistémico racializado toda vez que la academia de corte occidental desestima este pensamiento y el Ministerio de Educación hace poco o nada por promoverlo. La crítica que estos intelectuales plantean en su producción académica constituye los

primeros pasos para lo que al final del siglo XX se denominará 'etnoeducación' en perspectiva de educación propia y la 'cátedra de estudios afrocolombianos' (CEA) como aporte a la educación intercultural en el país.

Este artículo revela la preocupación de algunos sectores sociales afrocolombianos por consolidar la etnoeducación como una estrategia política emancipatoria, en cuyo seno puedan tener vigencia sus reivindicaciones, especialmente en territorios tan vulnerados como el norte del Cauca, donde la lucha de estos pueblos, además, se encuentra particularmente caracterizada por una radical apuesta que, desde lo político, fortalezca la recuperación de la tierra como centro de formación, construcción y consolidación de comunidad y sociedades para la vida.

2. Breve contexto histórico de las luchas de los pueblos negros/afrocolombianos

El negro/afrocolombiano llegó a estas tierras debido a la práctica de esclavización, impuesta por algunos países europeos a las prósperas tierras del África subsahariana, a través de una comercialización, por cierto, excesivamente inhumana (Benítez Cabrera, 1964). Dicho sea de paso, no llegó esta población al continente americano gracias a su fuerza física para el trabajo, en remplazo del indígena también exterminado en América, sino fundamentalmente por su capacidad de trabajo y profundos conocimientos en las técnicas de la minería, la agricultura y la pesca, actividades con las cuales se enriquecieron los esclavizadores quienes incluso se valieron de la religión católica para justificar tan cruel genocidio al que sometieron a los negros/africanos, dada su supuesta condición de animales sin alma ².

La configuración de la gesta libertaria de los pueblos de América se da en gran medida gracias a la fuerza de estos pueblos esclavizados descendientes de África, de quienes se aprovecharon algunos criollos para emanciparse de los países europeos (Gutiérrez Azopardo, 1994) sobre la base de la promesa incumplida de conceder la libertad a todos estos hombres y mujeres que solo anhelaban el retorno a su natal África y el reencuentro con sus ancestros o, en su defecto, el logro de la libertad para que sus hijos e hijas no tuvieran jamás que ser juzgados por su color de piel, sino, ojalá, por el color de sus ideas, tal como lo planteó Martin Luther King en las gestas emancipadoras de EE.UU. al expresar que:

Sería fatal para la nación pasar por alto la urgencia del momento y no darle la importancia a la decisión de los negros. Este verano, ardiente por el legítimo descontento de los negros, no pasará hasta que no haya un otoño vigorizante de libertad e igualdad. (Luther King, 2014, p. 22)

Estas ansias desesperadas de libertad posibilitaron que los criollos tuvieran los mejores y más aguerridos aliados (a quienes aún hoy siguen borrando de la historia), que posibilitaran el cometido de ser libres y soberanos. Sin embargo, vemos como pasados más de 200 años de estas gestas se conservan las mismas prácticas racistas coloniales

² Bula pontificia *Cum Charissimus*, del 13 de septiembre de 1496, emitida por el Papa Alejandro VI. (Pontificium Consilium de Cultura, s/f).

hacia las comunidades y/o pueblos étnicos. Pese al tiempo transcurrido desde la época del sistema esclavista, la libertad sigue siendo el proyecto histórico del negro en las Américas (García, 2019, p. 248). La incesante búsqueda de la libertad constituye el legado ancestral de los negros/afrocolombianos para el resto de la población colombiana que sufre similares condiciones de marginalidad. En efecto, negros e indígenas siguen percibidos como “malas razas”, carga pesada o, en su defecto, como impedimento para el “progreso” del país (Gómez, 1981).

Sin embargo, el descendiente de África no se ha quedado quieto y a través del tiempo ha ido abriéndose camino entre esta cruel realidad segregacionista y neoesclavista de Colombia, en la que perviven aún muchos amodescendientes³, demostrando, a través de sus más ilustres líderes, el gran aporte en las diferentes actividades sociales, artísticas, culturales, científicas y económicas que le han brindado al país; aportes que han sido realizados por esta comunidad de descendientes de los esclavizados africanos a pesar de haber sido traídos a América en las más crueles condiciones, y sobre quienes se pretende mantener tan retrógrada mirada, impidiendo en muchas oportunidades el desarrollo de sus territorios con dinámicas que, desde lo jurídico, no logran trascender del papel escrito.

Por consiguiente, vale la pena resaltar que, gracias a su capacidad intelectual y de trabajo colectivo, el negro/afrocolombiano ha aportado significativamente en la construcción de la nación, lo que obliga a tener una mirada orientada hacia el restablecimiento de los derechos que como personas poseen estas comunidades, especialmente el de ser reconocidos como ciudadanos a quienes se les debe garantizar el respeto por sus saberes ancestrales, que constituyen patrimonio para esta nación y que, en gran medida, le aportan a su transformación.

Además de los autores ya mencionados, podemos encontrar a Natanael Díaz, Alejandro Peña, Marino Viveros y Sinecio Mina, entre otros, de la región norte del Cauca, caracterizados como pioneros de las luchas reivindicativas de los derechos del pueblo negro. La gestión del movimiento social afrocolombiano para la aprobación del artículo transitorio 55 y su posterior reglamentación como ley 70 de 1993, es resultado de la práctica intelectual de los pioneros del pensamiento crítico afrocolombiano.

En este orden de ideas, el capítulo sexto de la ley 70 está especialmente orientado a la necesidad de establecer procesos de educación propia, conocida como etnoeducación o educación propia en la perspectiva de las comunidades negras. Dicha propuesta educativa, en términos de la importancia en la resignificación del currículo, está cargada de posibilidades para pensar y repensar la educación en las poblaciones afrocolombianas que construyen nuevas pedagogías, entendidas como la herramienta emancipatoria más potente.

En efecto, la construcción de una educación desde los saberes y experiencias propias del legado de estos descendientes de los esclavizados africanos, abre puertas para la

³ Término que viene siendo acuñado por algunos activistas sociales para referirse a ese legado o herencia que muchos ciudadanos conservan en sus comportamientos y relaciones en Colombia.

consolidación de los territorios colectivos afrocolombianos. De hecho, la prosperidad y el buen vivir dependen en gran medida de un proyecto educativo dirigido desde las comunidades en una perspectiva de autonomía que representa la intencionalidad política de estos pueblos. En esta dirección se puede afirmar que la educación propia, más que un listado de saberes ancestrales, está constituida por un conjunto de decisiones políticas sobre lo que se debe o no se debe enseñar y aprender. Estas decisiones están cruzadas por variables de tiempo y lugar; es decir, dependen de las transformaciones históricas de las comunidades en los territorios y su visión de futuro. En todo caso, las decisiones propias que marcan la autonomía territorial en materia curricular y la vinculación de los legados ancestrales al mismo, están en la línea de lo que Boaventura De Sousa Santos ha denominado “epistemologías del sur” (De Sousa, 2009).

Pasados más de 30 años, todo este esfuerzo parece infructuoso dado que las intenciones primigenias con las que se configuró el ordenamiento jurídico para blindar estos grupos étnicos en el derecho de desarrollar sus territorios autónomamente, al parecer se diluyó en las prácticas neoliberales de libre mercado que impusieron otras dinámicas de desarrollo que, bajo la excusa del progreso, han venido paulatinamente exterminando a estos grupos y sus prácticas ancestrales en los territorios en los que se asentaron, pasando de ser propietarios y poseedores, a ser nuevamente peones y arrendatarios.

Es así como las tan anheladas transformaciones sociales configuradas en el ordenamiento jurídico se quedaron en los anuncios y la buena fe con la que se proyectaron, toda vez que continuamos observando que los territorios en que habitan estos pueblos étnicos son, precisamente, los más empobrecidos de Colombia. Todos los retos y desafíos planteados desde el capítulo sexto de la ley 70, que abrió la puerta a la consolidación de esa ancestralidad y a la configuración de un acervo cultural e histórico que permitiera el reconocimiento del aporte del negro/afrocolombiano en la transformación y construcción del país, se van diluyendo en el tiempo por diferentes causas, entre las cuales solo serán nombradas dos que justifican esta afirmación:

1. La implementación de la etnoeducación afro como política pública es incoherente, toda vez que, aunque por un lado, el Estado, siguiendo la definición de Colombia como país multiétnico y pluricultural, asume la expedición de las normas que regulen dicha implementación, a renglón seguido exige la aplicación de la estandarización curricular aun en los territorios que se definieron como etnoeducadores, lo que deja a estos territorios desprovistos de herramientas que posibiliten la materialización de lo reglamentado en los instrumentos jurídicos, entre los cuales está: el decreto 804 de 1995 que reglamentó el título III capítulo III de la ley 115 o General de Educación, y el capítulo sexto de la ley 70 de 1993, la cual aún hoy, casi 30 años después de su promulgación, sigue sin ser implementada.
2. Otro aspecto trascendental y de no menos importancia es la falta de motivación de los docentes y directivos docentes afro, quienes evidencian

muchos bajos niveles de identidad política dado que siguen aplicando las directrices del Ministerio de Educación Nacional de forma acrítica, sin detenerse a pensar sobre sus pueblos y territorios, mucho menos acerca de la pertinencia de sus prácticas pedagógicas y didácticas en la escuela.

Sin duda alguna, son muchos más los temas que pudiéramos referenciar para las justificaciones de esta postura respecto a la no implementación de la etnoeducación o educación propia en los pueblos con población mayoritariamente negra-afrocolombiana. Sin embargo, cobran mayor relevancia estas dado que la falta de voluntad de los dirigentes políticos y la permanente modificación del ordenamiento jurídico del país no posibilitan estos anhelos de construcción de un modelo de vida que por fin configure la emancipación en dos sentidos: física, en cuanto a despojarse de las carimbas y, principalmente, epistémica, en cuanto al posibilitar el *Sapere Aude* de Kant, en términos de acceder a una mayoría de edad como ciudadanos que, desde la diferencia y en la riqueza de su saber, aportan significativamente a la transformación social, política, económica y cultural del país.

Visto así, de materializarse lo enunciado en las citadas leyes y decretos, podríamos tener territorios no empobrecidos, sino espacios de sana y pacífica convivencia con desarrollos turísticos y agroindustriales que le permitieran al país consolidarse como despensa agrícola para el mundo, en la cual el negro/afrocolombiano tiene muy buena experiencia y un bagaje amplio respecto al desarrollo armónico de la tierra como espacio de vida y sustento para la familia.

También habría que sumar como obstáculo para la implementación de la etnoeducación, especialmente en los territorios de los valles interandinos y el Pacífico, la influencia del conflicto armado que ha arremetido contra las poblaciones negras-afrocolombianas, especialmente los jóvenes que son reclutados en forma permanente por distintos actores armados. El control de dichos actores sobre la escuela, en los últimos tiempos, ha generado pánico hasta el punto de que el discurso etnoeducativo puede ser considerado retrógrado por la guerrilla (como ocurrió en una escuela rural de Tumaco) o como discurso subversivo ligado a las reivindicaciones de los líderes comunitarios en torno a la defensa de los territorios (en este caso, hubo un número importante de líderes muertos por defender la tierra en el marco de la articulación de la etnoeducación como motor de las dinámicas comunitarias):

[...] hay que hacer un esfuerzo muy grande sobre este tema, llevemos esta reflexión a las universidades privadas, a los sectores privados y ahí es que debemos poner en evidencia que nosotros como sociedad mestiza o blanca tenemos una deuda moral, una deuda política con estos pueblos y que la tenemos que saldar más temprano. (González, 2022, párrafo 7).

3. Apuesta por una escuela otra

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

Diego Luis Córdoba

La etnoeducación o educación propia, entonces, además de requerir una juntanza del pueblo negro/afrocolombiano para defenderla como apuesta transformadora del territorio, clama por una escuela que le reconozca y se la apropie como filosofía de trabajo desde la que se emprenda el camino de las grandes transformaciones que requieren los territorios en los que mayoritariamente están asentadas las poblaciones con descendientes de africanos, quienes en su imaginario colectivo conservan la riqueza de sus prácticas de vida, como instrumentos libertarios que les conceden dignidad y ciudadanía.

En ese orden de ideas se viene desarrollando la apuesta de diferentes académicos y líderes sociales de estos territorios para la materialización de lo planteado en los diferentes instrumentos jurídicos ya citados, así como en otros que quedan propuestos como referencias para confirmar lo planteado; sin embargo, nos adentraremos en el Decreto 1122 de 1998, en el que se brindan orientaciones generales para la implementación de una cátedra de estudios afrocolombianos como apuesta del Estado para responder a los justos reclamos de este pueblo étnico respecto a la clara implantación de lo establecido en anteriores normas, especialmente el capítulo sexto de la ley 70 de 1993.

Esta apuesta jurídica parecería dar a la etnoeducación un nuevo aire o impulso para consolidarse y materializarse. Su abordaje como obligatoria en todo el currículo académico de las instituciones educativas públicas y privadas del país, se entiende como un impulso trascendental para consolidar el reconocimiento del negro/afrocolombiano al desarrollo del país, así como su aporte significativo a la construcción de la nación colombiana.

Sin embargo, más de 20 años después, se puede evidenciar que su intención no escapó a la suerte de otros instrumentos jurídicos que en materia de reivindicaciones para el pueblo negro/afrocolombiano solo se quedaron en el enunciado; en un papel escrito sin trascender la realidad materializada; por el contrario, se quedaron en una cada vez más hostil situación para gestar el reconocimiento no solo del aporte de estas comunidades al desarrollo del país, sino la garantía que deben tener las mismas para configurar esa apuesta por una educación otra que, desde el planteamiento etnoeducativo, les permitiera la conservación de su acervo ancestral y la transformación o consolidación de la ciudadanía desde los aportes de sus tradiciones artísticas, culturales, gastronómicas, religiosas y sociales que otrora les han dado tanta grandeza.

La etnoeducación se entiende 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 32 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. (Bonfil Batalla, 1981, p. 34)

Para constatar lo antes expuesto vale la pena girar la mirada hacia el norte del Cauca, espacio geográfico intercultural en el que perviven varios pueblos étnicos, pero en el cual encontramos regiones con población mayoritariamente negra/afrocolombiana como lo son Puerto Tejada y Villa Rica (DANE, 2018); municipios estos en los cuales se asentaron en su mayoría hombres y mujeres que en calidad de cimarrones; es decir, de escapados de las huestes esclavistas de diferentes haciendas que desarrollaban dicha actividad en la región, encontraron en estos espacios territoriales alternativas de emancipación y consolidación de su sueño de libertad y retorno, si bien no físico, sí emocional y espiritual a su natal África, habiéndolo mantenido a través de las diferentes expresiones artísticas y culturales que les propiciaron la consolidación de sociedades del saber y la sana convivencia en torno a la finca tradicional, como escenario de pervivencia y desarrollo armónico con la naturaleza que les generaba prosperidad social y económica.

4. Realidad social

Colombia ha sido categorizada como 'país subdesarrollado'. De acuerdo con Escobar (2014) esta categoría forma parte de la visión de los países ricos sobre estas regiones de América, África y Asia, para validar la necesaria intervención que ellos requieren para) conducirlos al progreso y al desarrollo; lo que no se evidencia dado que, por el contrario, lo que se hizo fue conducirlos cada vez más a la pobreza extrema, arrebatándoles incluso la seguridad alimentaria que fue una de las razones de su riqueza, especialmente en esta región norte del Cauca donde la finca tradicional les concedió renombre internacional, llegándose a cotizar productos, como el cacao, en la bolsa de valores de Londres, tal como lo describió Ángel (2012) en el artículo: los negros caucanos en el siglo XX:

Para 1940 existía en el Norte del Cauca una comunidad de campesinos negros, económica y socialmente autónoma, muchos de ellos propietarios que cultivaban alrededor de 18.000 Ha. de tierra plana, con una economía campesina próspera fundamentada en la producción de cacao en tal magnitud y calidad que el producido en Puerto Tejada tenía cotización en la bolsa agropecuaria de Londres. (Ángel, 2012, párr. 13)

No obstante, a pesar de ello, se intentó venderles el desarrollo como la oportunidad para cambiar sus vidas y llegar a los niveles de quienes vivían acomodadamente en el país, y con condiciones de "dignidad", expresión que entrecomillamos dado que no se corresponde con la cosmovisión del pueblo negro/afrocolombiano para quien la dignidad y prosperidad tenían como principio, no el desarrollo en torno de una posición socioeconómica, sino la preservación de valores culturales que ancestralmente les había configurado como comunidades que en colectivo consolidaban la vida en torno de la tierra y el respeto por la armónica convivencia entre esta y el cosmos.

Esta mirada foránea del desarrollo, junto con la noción de progreso impuesta a estas comunidades, les condujo a una debacle social terrible de la que aun hoy no logran recuperarse y, por lo visto, difícilmente saldrán en el corto tiempo dadas las dinámicas que a nivel de país recrudescen esta realidad, como son: la inequidad social y los múltiples conflictos de toda índole que vive el país, sin poder lograr aun encontrar caminos que posibiliten la reconciliación y la justicia no tanto retributiva (que ya bien a mostrado su ineficacia), sino más bien orientada hacia principios restaurativos, donde es necesario, no solo mirar a las experiencias foráneas sino, ojalá, detener la mirada en las prácticas de justicia que ancestralmente han sostenido los pueblos étnicos asentados en el territorio, tratando de configurarlas entre sí para consolidar estrategias que permitan, de una buena vez, terminar con este desastre de cine mudo en el que estamos inmersos.

Al respecto, la realidad social de Puerto Tejada y Villa Rica, parece cada vez más convulsionada y con destino al acabose, dadas las dinámicas de convivencia tan agitadas, en las que se evidencia un permanente desequilibrio en el relevo generacional, toda vez que se experimenta una visión de territorios que van envejeciendo gracias a la desaparición violenta tan constante de sus jóvenes y niños, acosados por múltiples manifestaciones de lo violento que, acompañado del abandono estatal, parecen impulsar, cada vez con más fuerza, estos espacios a la desaparición (DANE, 2018).

De ahí que cobre mayor relevancia detenerse a pensar la etnoeducación como elemento que puede coadyuvar a configurar las transformaciones sociales que requieren dichos territorios, conduciéndoles a un estadio de recuperación mínima de su identidad y la pervivencia, donde ya no se luche por sobrevivir, como coloquialmente lo presentan muchos, sino donde vivir a plenitud y con dignidad sea la consigna de sus ciudadanos.

Sin embargo, no es posible materializar esta apuesta con una escuela cada vez más acorralada y arrinconada por las dinámicas sociales del territorio que se trasladan a las aulas, desde donde el personal docente trata de responder al fuego con más fuego dadas las formas como vienen abordando el ejercicio de su función que, como se configura en la constitución política, es y debe ser social, pero que se quedan cortos en la materialización de ellas, dadas las prácticas y los métodos con que se viene desarrollando esta actividad en la cual se impone la visión respecto a identificar con predilección la escuela como el espacio de seguridad laboral, y no el espacio correcto para la materialización de ese sueño e ideal de transformación del territorio.

La escuela no puede seguir atomizada y encerrada en sus muros; está llamada desde las herramientas (que si bien se reconoce son pocas) que da el Estado para contribuir en la construcción de un mejor ciudadano en estos territorios tan golpeados por diferentes dinámicas sociales, políticas y económicas; ello, dado que en la medida que se tiene una sana convivencia se alcanzará la prosperidad y la armonía entre el territorio y sus ciudadanos, aunado ello a los principios y valores legados ancestralmente por los descendientes de cimarrones emancipados de la esclavitud, que si bien significó graves

vejámenes a la humanidad y dignidad del negro africano, jamás configuró una desconexión de este con sus territorios y sus prácticas de vida que configuraban, precisamente, el buen vivir en términos de mantener esa armonía con el cosmos y las demás especies que les rodeaban.

El “buen vivir” es un proceso de reivindicación y recuperación del pensamiento ancestral de los pueblos originarios de *Abya Yala* (Rodríguez, 2016). Uno de los grandes aportes de las luchas por el buen vivir a las teorías de la justicia es poner en evidencia que las injusticias sociales y ecológicas, además de estar interconectadas, están ligadas con la injusticia cognitiva. En la medida en que el predominio de los tecnicismos económicos en las políticas del desarrollo y la construcción de un lenguaje excluyente han propiciado que las decisiones sobre los asuntos económicos se deleguen a las élites de tecnócratas, la globalización neoliberal se ha instaurado como sentido común, como régimen de “verdad” que legitima el *statu quo* y las políticas de intervención para el desarrollo.

En las prácticas ancestrales, consolidadas en torno de la finca tradicional, estos pueblos negros/afrocolombianos tienen muchísima riqueza para ofrecer y diversas formas para configurar sociedades de vida y para la vida; y es esto lo que constituye una de sus mayores riquezas, por lo que está invitada la escuela (docentes y directivos) a reencontrarse con el territorio y sus espacios de desarrollo para incluir en sus currículos prácticas y herramientas propias de estas comunidades que les permitan el resurgir y el desligarse poco a poco de esta carimba tan desastrosa que ha dejado el llamado “desarrollo” y “progreso”, que desde el monocultivo de la caña de azúcar especialmente desplazó su configuración y construcción de familia y sociedad en el territorio al cual pasaron de poseedores y propietarios a peones serviles de esta industria que desajustó en gran medida el equilibrio entre territorio-familia, que posibilitaba la construcción de una sociedad pacífica, de armónica convivencia, en el norte del Cauca.

La producción de vida y la demanda por la tierra han permitido continuar con la lucha de un campesinado negro que considera la tierra como un medio de producción para la reproducción de la familia que se ha visto entorpecida por el monocultivo de la caña de azúcar. (Banguero, 2016, p. 276)

Este gigantesco desafío es posible materializarlo con la agudización de una mirada reflexiva en prospectiva con las comunidades, permitiéndoles redescubrir la riqueza de sus prácticas de vida y trabajo como elementos que le posibilitaron otrora la emancipación, pero que hoy, bien organizadas y acogidas, posibilitaran la realización plena de sus territorios y sus familias en torno a un progreso que represente, principalmente, sana y pacífica convivencia como producto del rescate de valores fundamentales y trascendentales legados ancestralmente y que han ido perdiendo vigencia gracias a la pérdida de identidad que ha posibilitado el ingreso de otras perspectivas culturales que antes que aportar, le restan a esta identidad del negro/afrocolombiano, perdiendo con ello el territorio que ha sido fuente de vida y construcción social.

5. **A manera de conclusión: ¿Y la escuela qué?**

La injusticia social está ligada con la injusticia cognitiva

Boaventura de Sousa Santos

La vocación primigenia de la escuela como dispositivo de control, debe ser superada por alternativas que permitan su integración como escenario de encuentro y construcción de nueva ciudadanía. La realidad pandémica que hemos tenido que vivir durante los últimos dos años va dejando secuela en nosotros que, en gran medida, profundizan esta realidad convulsionada por el irrespeto a la diferencia y el maltrato a lo propio, desplazando muchas veces prácticas tan esenciales que se posibilitan tan solo a través del congregarse en comunidad o familia, ya sea sanguínea o extensa.

El encuentro es una excusa perfecta para que el negro/afrocolombiano pueda construir y conservar su acervo cultural y ancestral a través del cual ha desarrollado su vida en el territorio; sin embargo, dadas las dinámicas de una globalización que cada vez atropella más a las comunidades ancestrales, conduciéndolas a la famosa libertad de mercados que es propia del capitalismo desmedido en el que impera el consumo *per se*, más que el compartir y donarse fraterno de la filosofía *Ubuntu*, heredada a estos descendientes de esclavizados africanos, genera hondas rupturas de las cuales será muy difícil recuperarse, más nunca imposible de lograrse.

Y es aquí donde la escuela cobra mayor relevancia como escenario que puede, bajo el pretexto del encuentro, reconducir el camino para la recuperación no solo del saber ancestral, sino para la coordinación de los caminos que conduzcan de nuevo a la prosperidad y el desarrollo social, económico, cultural y religioso de estos pueblos riquísimos, pero que terminaron tan empobrecidos dada la desorientación en su camino guiado por la sabiduría de sus viejos.

Por ende, la escuela está llamada a recuperar su lugar, no como escenario que conserva la realidad panóptica que plantea Foucault como propicia para vigilar y castigar, sino, ojalá, como escenario emancipatorio que consolide la mejor de las revoluciones jamás vista, como la ya iniciada por ilustres hijos de estas tierras que encontraron en la educación el escenario ideal para ser ese el eslabón de la cadena que no se revienta, sino que se refuerza para posibilitar el surgimiento y crecimiento de otros. La resistencia política debe apoyarse en resistencia epistemológica. En este escenario es evidente la relevancia de las luchas por el buen vivir como un diálogo de saberes para la configuración de una justicia social (De Sousa, 2000).

La escuela, entonces, más que nunca, está llamada a convocar en su entorno a todos los actores civiles, religiosos y sociales; eso sí, una vez habiendo brindado las herramientas necesarias a sus docentes, quienes son fundamentales para este proceso en el que deben tener una apropiación radical que les permita dejar emerger la dignidad que corre por sus venas en aras de mantener vivo el legado ancestral y reconducir el camino de estos pueblos al otrora próspero territorio que sirvió como despensa agrícola

del suroccidente colombiano, desde donde se garantizó no solo la soberanía alimentaria de sus gentes, sino desde donde se gestó la solidaridad con otros pueblos para que nunca tuvieran hambre.

Solo a través del empoderamiento del maestro y la maestra podemos alcanzar las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas de las que adolecen estos pueblos. La tarea está entonces planteada. El reto, ahora, es darle continuidad a esta gesta y emprender el camino que no generará frutos inmediatos, pero que iniciará la ruta propuesta para alcanzarlo en un plazo no muy largo.

Sensibilizar al maestro afro implica entonces un proceso de largo alcance que parte de ejercicios prácticos para despertar los elementos adormecidos de su identidad. (García, 2015, p. 5)

Finalmente, cabe precisar la sensibilización del maestro como ejercicio que permite retornar a su amor primero en términos de desarrollo profesional, ya que en la medida de sus ideales debió identificar primigeniamente la educación como bastión del cambio y la transformación, solo que, tal vez el *statu quo* que ofrece el sector, (especialmente si se está ligado al servicio público) le llevó a anquilosarse y negarse la posibilidad que permanentemente brinda la escuela y sus actores, de actualizarse y darle vigencia a sus prácticas de enseñanza-aprendizaje con las cuales muy seguramente irá paulatinamente materializando el ideal del ser maestro en todo el sentido de la palabra.

Por tanto, la pregunta por la escuela y su papel, tan fundamental en las transformaciones de territorios tan especiales como lo son Puerto Tejada y Villa Rica, al norte del Cauca, será un imperativo ético que convoque permanentemente a todos los actores sociales, religiosos, políticos, culturales, empresariales, económicos y no únicamente educativos en torno de las reflexiones propicias que conduzcan al planteamiento de alternativas que permitan ir, poco a poco, mitigando la realidad tan agobiante que les golpea sin misericordia, y que, por lo tanto, no les ha permitido despertar del letargo, haciendo un alto en el camino para repensarse su ser y hacer histórico, que permita reconocerse como actores activos del cambio que necesita su territorio.

Referencias bibliográficas

- Ángel, M. (2012, mayo 22). *Los negros caucanos en el siglo XX*. Recuperado el 25 de julio de 2022, de Revista Semana [página web]:
<https://www.semana.com/opinion/expertos/articulo/los-negros-caucanos-en-el-siglo-xx/322452/>
- Banguero, Rigoberto, (2016). *Territorialidad en los reales de minas en el norte del Cauca, 1851-1930*. Cali: Programa editorial de la Universidad del Valle.
- Benítez Cabrera, José A. (1964). *África: biografía del colonialismo*. Ediciones Revolución. Universidad de Texas
- Bonfil Batalla, Guillermo (1981). El concepto de indio en América, una categoría de la situación colonial, en *Anales del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, México, UNAM.

- Constitución Política de Colombia de 1991. Artículos 67, 68 y transitorio 55 Del 13 de Junio de 1991; <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Constitucion/1687988>
- Córdoba, A. S. (1980). *Cultura negra y avasallamiento cultural*. Bogotá: MAP publicaciones.
- Córdoba, D. L. (1934). *Discurso pronunciado en la Cámara de representantes el 4 de septiembre*. Bogotá: Suplemento a los Anales de la Cámara de representantes.
- DANE (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Recuperado el 25 de julio de 2022, de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018>
- De Sousa Santos, Boaventura (2009) *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Clacso.
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83438/1/Introduccion%20a%20las%20Epistemologias%20del%20Sur.pdf>
- Decreto 804 de 1995 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. (18 de mayo de 1995).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. (18 de junio de 1998) https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86201.html?_noredirect=1
- Escobar, Arturo (2014) *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- García R, Jorge E. (2011) "La etnoeducación afro "casa adentro" un modelo político pedagógico en el pacífico colombiano". *Pedagogía y saberes*, No. 34, pp. 117-121.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/766/738>
- García R, Jorge E. (2015) *Educación propia, educación liberadora o pedagogía de la desobediencia en las comunidades afronariñenses*.
<http://files.redlenguataller.webnode.com.co/200000556-11b8b12375/EDUCACION%20PROPIA,%20EDUCACION%20LIBERADORA%20O%20PEDAGOGIA%20DE%20LA%20DESOBEDIENCIA%20EN%20LAS%20COMUNIDADES%20AFRONARI%C3%91ENSES..pdf>
- García R, Jorge E. (2019) *Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano del siglo XX*. Ed. Poemia.
- Gómez, L. (1981). Los textos históricos: Interrogantes sobre el progreso de Colombia. *Bole*
https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3537/3639
- González, Lucía (2022, marzo 12). "La esclavitud en Colombia se abolió y a los negros no se les dio la oportunidad de ser reconocidos": Comisión de la Verdad. Recuperado el 25 de julio de 2022, de INFOBAE [página web]:
<https://www.infobae.com/america/colombia/2022/03/12/la-esclavitud-en-colombia-se-abolio-y-a-los-negros-no-se-les-dio-la-oportunidad-de-ser-reconocidos-comision-de-la-verdad/>
- Gutiérrez Azopardo, I. (1994). *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Nueva América.

Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política del 27 de Agosto de 1993 <https://www.mininterior.gov.co/la-institucion/normatividad/ley-70-de-1993-agosto-27-por-la-cual-se-desarrolla-el-articulo-transitorio-55-de-la-constitucion-politica>

Luther King, Martin, (2014). *Tengo un sueño y otros textos* (Prólogo, Roberto Ochoa). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Pontificium Consilium de Cultura (s/f). *Trata de Esclavos; Condenas de los Papas*. [página web] Recuperado el 25 de julio de 2022, de Diccionario de Historia Cultural de la Iglesia en América Latina, [https://www.dhial.org/diccionario/index.php?title=TRATA_DE_ESCLAVOS; Condenas de los Papas](https://www.dhial.org/diccionario/index.php?title=TRATA_DE_ESCLAVOS;Condenas_de_los_Papas)

Rodríguez S., Adriana. (2016) *Teoría y práctica del Buen Vivir: orígenes, debates conceptuales y conflictos sociales. El caso de Ecuador* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco / Instituto Hegoa, Bilbao, España. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/19017/TESIS_RODRIGUEZ_SALAZAR_ADRIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Velásquez, R. (2010). *Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. Ensayos Escogidos*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Zapata Olivella, M. (1972). *Tierra Mojada*. Medellín: Editorial Bedout.