



Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas

María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda,
Gabriela Czarny y Cecilia Navia
(*coordinadores*)

Universidad Politécnica Salesiana

*María Sol Villagómez, Gisela Salinas,
Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia
(Coordinadores)*

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas



ABYA
YALA | UPS

2021

REPENSANDO PEDAGOGÍAS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LAS AMÉRICAS

© *María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (Coordinadores)*

Autores: Aurora Iza, Cecilia Navia, Daniel Mato, Diana Ávila Camargo, Elba Gigante, Elizabeth Castillo Guzmán, Ernesto Díaz Couder, Fernando Garcés, Gabriela Czarny, Gisela Salinas, Gonzalo Soriano, John Jader Agudelo, Jose Antonio Caicedo Ortiz, Juarez Melgaço Valadares, Leonardo Marques Soares, Luis Montaluís, Macarena Ossola, María Sol Villagómez, María Verónica Di Caudo, Noelia Di Prieto, Nuria Rodríguez, Sebastián Granda, Seín Ariosto Laparra, Soledad Guzmán, Stella Maris García, Walmir Thomazi Cardoso, Weimar Giovanni Iño

1.ª edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuyco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
PBX: (+593 7) 205 0000
Fax: (+593 7) 408 8958
correo-e: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI)

ISBN impreso: 978-9978-10-614-3
ISBN digital: 978-9978-10-616-7

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Publicación dictaminada por pares académicos ciegos. Se enmarca en el desarrollo de la investigación que se impulsa desde el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI), de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, y del Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, México.



Introducción

<i>María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia</i>	7
--	---

PRIMERA PARTE

Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional

Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo <i>John Jader Agudelo</i>	23
Principios del <i>sentipensar</i> maya: hacia una heurística inter-transcultural <i>Seín Ariosto Laparra</i>	63
La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria <i>Jose Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán</i>	93

SEGUNDA PARTE

Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias

Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México <i>Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia</i>	149
La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo / Interculturalidad <i>Stella Maris García y María Verónica Di Caudo</i>	173

Astronomia nas culturas: uma formação baseada na educação de Paulo Freire <i>Leonardo Marques Soares, Juarez Melgaço Valadares y Walmir Thomazi Cardoso</i>	203
--	-----

La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales. La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana <i>Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Aurora Iza y Sebastián Granda Merchán</i>	233
---	-----

TERCERA PARTE

Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación

Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina) <i>Macarena Ossola, Gonzalo Soriano, Nuria Rodríguez y Noelia Di Prieto</i>	267
---	-----

«La mujer indígena también puede salir adelante»: Perspectivas y trayectorias de mujeres <i>kichwa</i> universitarias <i>Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez y Sebastián Granda Merchán</i>	295
--	-----

Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia <i>Weimar Giovanni Iño</i>	325
---	-----

CUARTA PARTE

Políticas, diferencia cultural y racismo en educación

El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México <i>Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante</i>	361
--	-----

El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior <i>Daniel Mato</i>	393
---	-----

Semblanzas	409
------------------	-----

La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria

Jose Antonio Caicedo Ortiz
Elizabeth Castillo Guzmán

De maestros de la nación a etnoeducadores

Desde hace muchas décadas se gestan distintas iniciativas dirigidas a desarrollar un proceso educativo acorde a las exigencias del momento y la racionalidad de los sectores populares o subalternos e igualmente incorporar la investigación en el ejercicio docente y en muchas prácticas culturales de tipo comunitario. Todas ellas se enmarcan en el propósito de superar la brecha existente entre la práctica docente repetitiva, monótona y desprovista de cualquier interés por producir un mayor conocimiento de la realidad educativa y cultural en que estamos inmersos.
(Hernández, 2008, p. 259)

Hasta los años sesenta del siglo pasado, la formación de los docentes colombianos fue una tarea exclusiva de las escuelas normales superiores y las facultades de Educación. Estas contaron con el respaldo de las políticas oficiales para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar el oficio de la enseñanza en todos los niveles y todos los territorios de una nación que transitaba del mundo rural al de las grandes urbes. Como en otros países del continente, el «Estado docente» fundó las bases del sistema de escolarización con el cual se configuró la nación colombiana moderna (Álvarez, 2003). Bajo el influjo de la confesionalidad republicana de la Constitución de 1886 se creó la imagen del maestro como un ser religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza, obediencia y devoto amor pedagógico; un maestro para la escuela católica que el Estado promovía fervientemente. De otra parte, durante las primeras décadas del siglo XX se vivía un nacionalismo creciente que influyó de manera significativa en las políticas de formación docente, con una visión «monocultural» del país y su historia, dando lugar con ello a la invisibilidad o visibilidad estereotipada de las poblaciones consideradas como «no nacionales», indígenas y pueblos afrodescendientes, fundamentalmente.

La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una *Escuela Defensiva* que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza (Sáenz, 2010, p. 112).

Los procesos de escolarización de la *población* apuntaban a la formación de una *identidad nacional* la cual gravitó en torno a la cultura letrada, católica y mestiza del mundo de las ciudades y las culturas del progreso —especialmente a las del mundo andino—. Lo «nacional» se equiparó a una serie de representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas y jerarquizadas. Sobre este periodo, Álvarez ha mostrado que:

[...] desde 1930 el asunto tuvo que ver más claramente con la necesidad de formar una conciencia nacional, lo cual exigía una estrategia mucho más compleja, que pasó por la escuela, pero fue mucho más allá de ella.

La mirada se centró entonces en el pueblo, en el alma nacional, en la cultura popular, como una condición para movilizar todos los recursos posibles hacia la consolidación del Estado-nación, lo cual suponía también una economía nacional. La población se convirtió desde entonces en un factor estratégico que debía ser *incorporada* a los circuitos económicos que la reforma nacionalista iba a crear. (2010, p. 115)

Este modelo de educación nacional se mantuvo vigente hasta finales del siglo XX y a pesar de las reformas implantadas durante las décadas siguientes, lo sustancial del enfoque se expresaba de manera concreta en los manuales escolares, los contenidos de los planes de estudio, las formas de cultura escolar vigentes y los propios programas de formación docente de las escuelas normales y Universidades. Sin lugar a dudas podemos afirmar que la idea de una sociedad diversa y diferenciada cultural o racialmente no fue objeto de ninguno de los modelos que sirvieron para solidificar el sistema escolar colombiano. Muy por el contrario, con el paso del tiempo se fueron *naturalizando* en el mundo de los saberes escolares algunos estereotipos sobre las poblaciones indígenas, comunidades negras y habitantes de los llamados territorios nacionales¹. En este escenario no hubo cabida alguna para considerar la diversidad cultural, lingüística y étnica de la nación colombiana en lo referido a los enfoques y perspectivas de la formación inicial y profesional de las y los docentes. Solo hasta los años noventa del siglo pasado, con motivo de la reforma constitucional de 1991 y el paradigma multicultural que incidió en algunas de sus formulaciones, se introducen nociones como Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el *corpus* normativo de la educación oficial colombiana.

1 Las investigaciones de Castillo (2010), Mena (2006) y Soler (2009), evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los textos escolares producen una invisibilización y/o estereotipación de lo afrodescendiente y lo indígena. Estos estudios resaltan la circulación de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que, en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente indígena, negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana.

Desde mediados de los años noventa del siglo pasado, Colombia al igual que muchos otros países de la región, avanzó hacia el reconocimiento de su multiculturalidad. Específicamente con la Constitución Política (CP) de 1991 se produce una gramática jurídica según la cual «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana». De este modo, la noción de grupos étnicos se incorporó a un largo debate en torno a los derechos educativos y territoriales de las poblaciones reconocidas como la «alteridad» de la nación colombiana, especialmente pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, y el pueblo Rom. Parte de esta gramática jurídica es la visibilidad estadística de la multiculturalidad étnica como parte de las políticas de reconocimiento establecidas en la CP 1991. Este ejercicio ha conllevado conflictos muy fuertes por los resultados obtenidos en los censos realizados en las dos décadas recientes como aconteció con los resultados del Censo de Población del 2018 donde estadísticamente se redujo la población afrocolombiana, palenquera y raizal. Para dar una idea de este panorama, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE— reporta que en la actualidad existen 115 pueblos indígenas con vigencia de 65 lenguas y una población de 1 905 617 personas equivalente al 4,4 % del total de habitantes (2018). En el caso de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NARP) esta cifra asciende, según el censo DANE 2005, a 4 273 722 de personas, es decir, el 10,62 % de la población total del país en ese momento. A este panorama hay que añadirle que prácticamente en todas las entidades territoriales que conforman la nación, tienen presencia de poblaciones étnicas, siendo Guajira, Cauca, Chocó y Valle del Cauca los departamentos con la mayor concentración de diversidad étnica². Con esto decimos entonces, que la población étnica en Colombia se acerca al 15 % del total nacional.

2 En la actualidad, el Gobierno colombiano enfrenta un conflicto por los resultados obtenidos en el último censo nacional del año 2018, en el cual la población afrocolombiana reportada está muy debajo de las cifras que el anterior censo del

Los procesos y políticas de educación intercultural que han hecho carrera en América Latina son diversos y en la mayoría de países, respondieron inicialmente a un enfoque indigenista. Así mismo, con la emergencia del multiculturalismo educativo de finales del siglo XX, se instaló la idea de la educación intercultural como la educación con y para pueblos indígenas. En ese sentido, la experiencia colombiana se distingue del continente, al menos en tres planos. De una parte, la emergencia de la interculturalidad y la educación está asociada a las luchas políticas y culturales de los movimientos sociales étnicos (indígenas y afrodescendientes, fundamentalmente) promovidas a partir de los años setenta del siglo pasado, mucho antes del surgimiento del multiculturalismo constitucional propiamente dicho. En segundo lugar, la perspectiva intercultural está articulada a la noción de etnoeducación, con la cual se cobijaron las demandas educativas y de control cultural para las poblaciones reconocidas como grupos étnicos en Colombia. En tercer lugar, la amplia trayectoria que reconocemos como formación docente intercultural en Colombia, deriva fundamentalmente de los procesos agenciados por los movimientos en sus propios proyectos educativos que reconocemos como sus políticas culturales educativas³; de la emergencia de la etnoeducación universitaria en los años noventa (ETNU) y de la puesta en marcha de programas de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Con estos elementos queremos delinear un escenario histórico y político diverso y complejo, en el que se ha venido construyendo el ámbito de la formación docente intercultural, sobre todo por la agencia política de los movimientos étnicos en cuanto sujeto colectivo en el que pondremos énfasis en este artículo.

2005 había ofrecido. Por esta razón, usamos cifras del censo 2005 para el caso de las poblaciones afro y del 2018 para el caso indígena.

3 La noción de política cultural la planteamos en los términos que Escobar et ál., (2001) ha definido para referirse a programas de movimientos que contribuyen a buscar nuevos significados para conceptos implicados en las luchas sociales, que es lo que ha sucedido con el tema de la formación docente intercultural desde las propuestas de los movimientos sociales étnicos.

Se trata de un proceso que produjo en nuestro país un nuevo enfoque en materia de formación docente proveniente de procesos educativos del movimiento indígena de los años setenta, la gesta de intelectuales afrodescendientes en los años ochenta y el impulso de programas universitarios a finales de los años noventa del siglo pasado. Todos estos eventos articulados entre sí y con relación a una época de emergencia de etnicidad y las políticas de la identidad, serán la superficie de emergencia de lo que hoy reconocemos como la formación docente intercultural, más como una política cultural que como política pública. Esta trayectoria ofrece un increíble escenario de lecciones por aprender respecto a una visión más completa sobre lo que debería ser parte del saber pedagógico de quien ejerce el oficio de la enseñanza en una nación con más de cien pueblos indígenas, cientos de comunidades negras, raizales, palenqueras y afrocolombianas (NARP) extendidas en todas las regiones continentales y su zona insular.

La emergencia de la lucha educativa del movimiento indígena y sus maestros comunitarios

El nacimiento del CRIC en 1971 hace parte de una larga lucha de resistencia indígena liderada por Manuel Quintín Lame, cuyas acciones políticas se enfocaron en la defensa de los derechos de los pueblos originarios. Proceso que emergió en un escenario continental de rebeliones indígenas en el que se suma el movimiento Tupaj Katari de Bolivia en 1972 y el Ecuarunari de Ecuador en 1973. El CRIC definió como puntos de su lucha política: la recuperación de los resguardos y cabildos, el no pago de terraje, el conocimiento de las leyes de los indígenas y su aplicación; y la defensa de la historia, la lengua y las costumbres indígenas. Así mismo, sostiene la aspiración de una «educación propia» y el rechazo a la Iglesia-docente y sus internados como una de sus principales banderas.

De este modo, el CRIC nació con una vocación educadora, en el sentido más amplio del término. Formó sus cuadros políticos, sus dirigentes y sus maestros en todo tipo de escenarios y con mecanismos

diversos que incluyeron la tradición oral, la educación popular, la movilización y la creación en 1974 de la prensa *Unidad Indígena*. Para el naciente CRIC, la tarea de «enseñar la legislación indígena», se convirtió en eje de su proyecto de formación política. En el Congreso de Tacueyó celebrado en septiembre de 1971 se redefinió esta agenda, cuya prioridad fue la formación de profesores para «educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua». En el marco del V Congreso del CRIC, realizado en 1978 en el resguardo de Coconuco se decidió «crear el Programa Educación Bilingüe, para investigar y construir una propuesta indígena con autonomía». Junto con las primeras recuperaciones de tierra, inspiradas en el legado de Quintín Lame, comenzó a germinarse un movimiento pedagógico indígena que fundó escuelas, formó docentes y diseñó currículos.

A finales de los años setenta tuvo lugar una rebelión indígena misionera en la Sierra Nevada de Santa Marta⁴ la cual produce las conversaciones entre las organizaciones y el Gobierno nacional que dieron origen al Decreto 1142 de 1978, con el que se abrió el camino normativo de la denominada educación indígena. Con esta norma se establecieron criterios fundamentales en materia etnolingüística, cultural y comunitaria, abarcando la idea de currículos contextualizados a las necesidades y entornos de vida de las comunidades reconocidas como indígenas. En ese mismo plano jurídico, se determinó que el Ministerio de Educación Nacional debía tener «en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades». De esta manera, el Decreto 1142 definió un estatus particular para los docentes de la educación indígena, su selección, formación y capacitación, definiendo que:

La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional

4 A finales de los años setenta se despierta en la Sierra Nevada un movimiento contra el sistema educativo manejado por contrato desde 1916 por la Misión de los Terciarios Capuchinos. En 1977, los misioneros son expulsados luego de una toma pacífica de unas oficinas públicas en Valledupar.

diseñará el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas teniendo en cuenta lo establecido en los artículos anteriores, e incluyendo todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades. (Artículo 10, Decreto 1142, 19 de julio de 1978)



Para esta época, el CRIC iniciaba su ardua tarea de creación del sistema educativo propio, a partir del aporte de los maestros comunitarios, quienes trabajaban de modo voluntario y por delegación directa de las asambleas de comunidad⁵. De esta manera, se fue tejiendo un proceso políticamente muy arraigado en las bases comunitarias y en el cual la escuela era escenario central de la lucha organizada. En ese proceso, la formación de maestros indígenas caminaba a la par con la creación de las escuelas comunitarias, como lo señala Castillo (2013) «uno y otro fenómeno se constituyeron mutuamente». Estos primeros maestros del CRIC no provenían de la educación formal⁶ y muchos de ellos no contaban con una escolaridad completa, pues fueron sus comunidades, en consenso, las que determinaron que ellas y ellos se encargaran de la labor educadora, tal como los archivos de la prensa *Unidad Indígena*:

Las escuelas que vienen funcionando en este momento son autónomas y han nombrado a sus propios maestros según los criterios propuestos en el séptimo punto del CRIC. El maestro y los estudiantes deben estar totalmente integrados a la comunidad. El maestro debe ser el principal impulsor del rescate de los valores culturales, por ejemplo, la participación en las prácticas tradicionales de la comunidad. (UI, 1981, p. 7)

En el contexto de asambleas comunitarias y de cabildos, congresos, movilizaciones y acciones de recuperación de las tierras, el CRIC agenció procesos de socialización política fundamentales en la formación ideológica de activistas, líderes, maestros y maestras (Castillo,

-
- 5 Como lo señala el CRIC: «Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Así es como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de los que este como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados» (CRIC, 2004, p. 55).
- 6 Para este período de la historia educativa colombiana, la formación docente ocurría fundamentalmente en las escuelas normales superiores y/o en las facultades de Educación. En ese sentido, los maestros comunitarios del CRIC tienen un origen bien distinto al del resto del profesorado rural colombiano.

1993). De esta manera, pedagogía y política se fundieron como componentes del oficio de ser maestro comunitario.

[...] los primeros maestros se capacitaron mediante la práctica de crear y llevar a cabo una propuesta educativa innovadora, tanto en sus métodos colectivos como en sus intenciones políticas. El mismo contexto de las escuelas —el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos— fue constituyendo un ambiente educativo donde lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente. (CRIC, 2004, p. 55)

Entre 1978 y 1979 el Gobierno nacional planteó una reforma en la formación docente, mediante los Decretos 1419 y 2277⁷. Estas normas abrieron la posibilidad para que muchos y muchas docentes en ejercicio, pero sin titulación pedagógica, pudieran adelantar procesos de profesionalización y obtener el título de «Bachiller Pedagógico». Bajo este marco normativo, el CRIC vio la oportunidad para sus maestros comunitarios y asumió la tarea de inventar un modelo de profesionalización comunitario e intercultural que se llevó a cabo entre el equipo educativo del CRIC, algunos investigadores y profesores de diversas universidades del país y los entes educativos oficiales. Como lo señala Bolaños (2012) «entre 1987 y 1998 se realizaron cuatro promociones, cada una con duración de cinco años». El resultado de este proceso se materializó en la titulación de 298 hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas del Cauca como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación. Este modelo de formación se articuló con los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) uno de los pilares del sistema de educación propia (SEIP) que se gestaba en aquel momento. La práctica pedagógica comunitaria, el diseño curri-

7 Con este decreto se crea la figura de profesionalización y titulación de «bachiller pedagógico» para quienes venían desarrollando la labor docente, pero estaban por fuera del Escalafón Nacional Docente. Posteriormente, con el Decreto 2277 de 1979, se determina que el título de bachiller pedagógico se encuentra en iguales condiciones frente al de normalista superior.

cular participativo, la elaboración de cartillas propias y la creación de un modelo de investigación desde y para las comunidades, fueron los ejes centrales del trabajo de los CECIB durante varias décadas, espacios en los cuales se configuró un escenario pedagógico inédito en Colombia. Las semillas de los CECIB germinaron de la mano de otros proyectos de orden territorial, productivo y de salud comunitaria, para dar paso a la emergencia de la Pedagogía Comunitaria, enfoque que contiene toda la filosofía, la visión y la puesta de la formación docente de este movimiento indígena. Sin lugar a dudas, la experiencia comunitaria e intercultural adelantada por el CRIC en sus cincuenta años de existencia, constituye un patrimonio pedagógico para Colombia y el continente.

En su propia evolución como SEIP, las comunidades vieron la necesidad de contar con un espacio de formación universitaria propia, pues si bien existían espacios de acceso a universidades convencionales, así como convenios para el desarrollo de algunos programas, el CRIC consideraba insuficiente esta estrategia.

La Universidad Indígena se va configurando paulatinamente ante las dificultades y fracasos de procesos de formación relacionados con las Universidades convencionales que, en esencia, desligan a los profesionales de su contexto territorial y ante las cuales las comunidades sienten que están perdiendo a sus miembros, de quienes esperan buenos aportes para el direccionamiento comunitario. (Bolaños, 2012, p. 97)

La experiencia de tres décadas formando líderes, docentes y agentes comunitarios de salud, le dio al CRIC la suficiencia política para avanzar en tal sentido, así que en el año 2003 arrancó la vida de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) con recursos propios y el apoyo de organizaciones internacionales como la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan⁸. En la actualidad, la Universidad cuenta con más de mil doscientos di-

8 Al respecto el CRIC (2018) recuerda que «Uraccan se encargó de certificar a los jóvenes graduandos en Colombia, cuando el Ministerio de Educación se negó a reconocer su existencia formal como institución de educación superior».

namizadores estudiantes en las distintas subseces del departamento y otros municipios del país y, además, con cerca de sesenta dinamizadores orientadores (profesores). En el año 2018, luego de una ardua y dura lucha, la UAIIN obtuvo el reconocimiento como Universidad pública indígena de carácter especial. Ofrece diez programas de formación debidamente certificados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. En la actualidad, los dinamizadores del SEIP se forman en un pregrado denominado Pedagogía Comunitaria.

La etnoeducación como política, la política de la etnoeducación

Para el año 1986 surgió un nuevo escenario de política educativa para las comunidades indígenas, negras y palenqueras en Colombia con la llegada al Ministerio de Educación Nacional (MEN) de un equipo de antropólogos, lingüistas y profesionales que llevó a la apertura al Programa de Etnoeducación. La emergencia de este concepto se produce en un espacio de concertación entre funcionarios del MEN y algunas organizaciones indígenas, de comunidades negras del Valle, Nariño, Chocó y San Basilio de Palenque. En este escenario se tramitó la apropiación de la noción de *etnodesarrollo* planteada por Bonfil Batalla (1995), que a su vez es resultante del debate sobre control cultural y autodeterminación de los pueblos étnicos, aspecto incorporado de modo funcional en el Convenio 169 de la OIT de 1987 sobre pueblos tribales.

Esta nueva idea de la etnoeducación aduce entonces a «la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlos y cumplirlas» derecho y capacidad que tienen los grupos étnicos para decidir sobre recursos culturales (Bonfil, 1995, pp. 464-480). Este enfoque establece dos líneas de acción: por un lado, incrementar la capacidad de decisión y fortalecimiento de las formas de organización que permiten el ejercicio del

control cultural. En segundo lugar, aumentar la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social de los grupos como, por ejemplo, las nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, etcétera. Para el caso de la etnoeducación se planteó entonces, fortalecer los recursos culturales (propios) existentes y los elementos culturales susceptibles de ser apropiados por un determinado grupo étnico para adelantar la educación requerida. Hacia mediados de los años ochenta tuvo lugar en Colombia el Primer Seminario de Etnoeducación auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual se expuso oficialmente el enfoque de la Etnoeducación en los siguientes términos:

Un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades, que las capaciten para su autodeterminación (Bodnar, 1985, pp. 79-83).

Con la construcción de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) surgió por primera vez en la historia de las políticas públicas colombianas, la noción de etnoeducación como «educación para grupos étnicos» y la mención a estos como aquellos que «integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos». En junio de 1995 vio la luz el Decreto 804 que definió propiamente el marco de aplicación de la etnoeducación como parte del servicio educativo en las entidades territoriales con presencia de GE.

La etnoeducación empezó a incursionar en la arena de las políticas educativas colombianas y de su brazo nació de modo inédito el concepto de interculturalidad en las redacciones de decretos, resoluciones, directivas ministeriales y memorias de eventos del Ministerio de Educación Nacional. Esta idea de la interculturalidad se define como:

[...] la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Así las cosas, la interculturalidad en Colombia ha estado ligada a la Etnoeducación como política educativa

estatal. Aunque pareciera evidente que la Etnoeducación encarna un proyecto intercultural por su condición de «educar en la diferencia», esto no es del todo cierto, debido a que las formas de apropiación y las construcciones de sentido de lo que se entiende por Etnoeducación recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales. (Castillo & Caicedo, 2007, p. 32)

En un proceso alterno, durante el proceso de promulgación de la CP de 1991, en su artículo transitorio 51 se estableció un plazo de no más de dos años para la creación de una ley que reconociera los derechos de ancestralidad de las comunidades negras en materia política, territorial, cultural y económica. Por esta razón, sus organizaciones presionaron mediante una importante movilización nacional el cumplimiento de este mandato, proceso del cual resulta la promulgación Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras. La etnización de las comunidades negras (CN) fue un hecho central en este proceso de institucionalización de la etnoeducación, por cuanto define como tarea del Estado colombiano reconocer y garantizar «el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales» (artículo 32, Ley 70 de 1993). Complementariamente determinó en su artículo 42 las funciones del MEN en cuanto a la formulación y ejecución de «una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades». En tercer lugar, se planteó en el artículo 39 una reforma al currículo nacional de las ciencias sociales escolares:

El Estado velará que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

Con todos estos elementos descritos, la etnoeducación se configuró en la escena nacional en la doble perspectiva de la etnicidad, la de los pueblos indígenas y la de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales (NARP). Este proceso tuvo un elemento aditivo con la puesta en marcha de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN) en 1996 y la promulgación del Decreto 1122 de 1998, que estableció la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en los establecimientos educativos de la nación.

Para el año de 1996 se creó una instancia decisiva en el trámite de la etnoeducación y las demandas de los pueblos indígenas, denominada la *Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas CONTCEPI*, creada mediante el Decreto 1397 de 1996 con el fin de responder a los temas de implementación de políticas y reconocimiento de derechos en el marco de la CP de 1991 y la ley 21 de 1991. Este espacio inédito en la historia de las relaciones entre el Estado colombiano y los Pueblos Indígenas (PI) tiene entre sus principales funciones «revisar las normas relativas a la *educación propia* de los pueblos indígenas y concertar sus modificaciones y reglamentación, y vigilar su cumplimiento». Este nuevo escenario en el que se debaten los asuntos referidos a territorio, justicia, gobierno, derechos culturales y licencias ambientales, produce un efecto importante al poner la educación propia como una parte esencial de los planes de vida de los PI y, por tanto, insistir en su carácter holístico y no solo escolarizado. Será en este espacio donde tendrá lugar la gran reforma jurídica con la cual se reconoce en las siguientes décadas, un sistema de educación propia.

Se cierra de este modo la última década del siglo XX con una promisoriosa normatividad en el campo de la etnoeducación y que orienta sobre el papel de los etnoeducadores como nuevos sujetos de la política educativa. De esta manera, en el Decreto 804 se determinan las siguientes funciones para quienes ejercen la «docencia intercultural» en el sistema escolar:

- a. Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;

- b. Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- c. Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;
- d. Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse;
- e. Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios (Decreto 804, 1994).

La Etnoeducación se sostiene en ocho principios fundantes, con los cuales se ratificaron las viejas demandas de los pueblos indígenas y las comunidades de la diáspora africana en Colombia. Estos principios son integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. De todos estos elementos, la autonomía es el asunto de mayor tensión durante el siglo XXI, debido fundamentalmente a la reforma educativa neoliberal que inició su carrera en Colombia a partir del año 2001, afectando muchas de las aspiraciones establecidas en materia educativa que se vieron aplazadas o subsumidas en los debates sobre las competencias y la medición de la calidad educativa⁹.

9 Enciso (2004), muestra cómo distintos procesos etnoeducativos sufrieron una ruptura en el marco de la implementación de la *revolución educativa*. Entre algunos de los fenómenos que describe este estudio resaltamos tres: la pérdida de autonomía por la integración y fusión de instituciones educativas con trayectorias disimiles en este campo; la llegada de nuevos directivos y docentes contrarios a los procesos etnoeducativos; y el traslado de los docentes que ya estaban capacitados en procesos pedagógicos para contextos de diversidad cultural y lingüística.

Como lo ha señalado Castillo (2009), la implementación de la Ley 715 de 2001, impulsó de facto la política educativa de estandarización y competencias, relegando a un segundo plano los proyectos etnoeducativos y el debate intercultural. En el caso de las poblaciones de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NARP), la Ley 715 desbordó lo consagrado en la Ley 70 al no otorgar garantías presupuestales como entidades territoriales a estas comunidades. La política etnoeducativa se enfrentó entonces a su debilitamiento y está totalmente ausente desde los planes de Gobierno formulados en los períodos siguientes al 2001. Al interior del MEN se dieron varias reestructuraciones administrativas en función del nuevo modelo educativo neoliberal y el Programa de Etnoeducación se fue diluyendo entre la «atención a poblaciones» y transversalización del tema de la diversidad en todos los ámbitos de la institucionalidad educativa. Desde ese momento a la fecha actual, la etnoeducación como política y como concepto ha sufrido cambios drásticos en su propia delimitación política y pedagógica. De hecho, enfrentamos en este preciso momento una compleja experiencia de su debilitamiento en algunas regiones.

El debate sobre la situación docente de maestros indígenas y afrocolombianos se tramitó fundamentalmente en los espacios de diálogo entre el MEN y las organizaciones étnicas creadas para fines de concertación político-educativa, como son la Comisión Pedagógica Nacional (CPN) para el caso de comunidades NARP; y la Comisión Nacional de Territorios Indígenas (CNTI) y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas (MPC).

A raíz de la promulgación de un nuevo estatuto docente en el año 2002, surgió en el escenario de trabajo de la CPN el debate sobre el nombramiento de los etnoeducadores afrocolombianos como garantía para fortalecer los procesos etnoeducativos en los territorios de comunidades negras, palenqueras y raizales, así como en algunos contextos urbanos con importante presencia de población afrocolombiana¹⁰. Lue-

10 Con la expedición de la Ley 715 de 2001 y del Decreto 1278 del 2002, se otorgan a las entidades territoriales certificadas (departamentos, distritos y municipios

go de varios años de trabajo se expidió el Decreto 3323 de septiembre 21 de 2005, con el cual se reglamentó el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (ETNOAFRO) a la carrera docente, por medio de tres concursos a nivel nacional¹¹.

Alternamente se creó en el año 2007 la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas* (CONTCEPI); una instancia vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas creada en 1996. La creación de la CONTCEPI no solo permitió un espacio de concertación, sino el adelanto y consolidación de las bases pedagógicas del Sistema Educativo Indígena Propio y del Proyecto Educativo Comunitario (PEC)¹². De

-
- mayores de 100 000 habitantes) competencia para administrar y vigilar la carrera docente, y en consecuencia convocar y desarrollar los concursos de méritos para la selección de docentes y directivos docentes. Es en este escenario de reforma, surge la posibilidad de vincular mediante concurso de méritos, a etnoeducadoras y etnoeducadores afrocolombianos de todas las regiones al sistema educativo oficial.
- 11 Este proceso copa toda la atención de la CPN durante el período de 2005-2011. En el año 2006 mediante el Decreto 0779 se creó el primer concurso público de méritos para docentes y directivos docentes etnoeducadores afrocolombianos, y con ello se introdujo una nueva lógica en lo que respecta a la selección y contratación de quienes otrora fungían como etnoeducadores comunitarios. El nuevo decreto instaló la noción de etnoeducadores afrocolombianos para denominar a quienes, mediante concurso, obtuvieran una plaza para ejercer, independientemente de su experiencia comunitaria, pertenencia cultural o condición étnico-racial.
 - 12 La construcción de un sistema propio de educación se materializó en el Decreto 2500 de 2010, uno de los mayores logros del movimiento indígena colombiano en materia de autonomía educativa. Se suma a este proceso la promulgación de la Ley 1381 de 2010, con la cual se introduce la noción de derechos lingüísticos en la legislación colombiana, así como su lugar en la enseñanza escolar, teniendo como horizonte la preservación, la salvaguardia y el fortalecimiento de las lenguas en territorios con tradición lingüística propia, bajo el principio de concertación; también se establecen los derechos lingüísticos en relación con el acceso de justicia, administración pública y salud. Mediante la expedición del Decreto 1963 de 2014 se crean las bases jurídicas para la administración de sistemas propios en materia de salud, educación y saneamiento básico. Este Decreto habilita a las

esta manera, gracias a las importantes movilizaciones realizadas a partir del 2010, se logró la administración del SEIP, por lo que la formación, selección y vinculación docente quedó totalmente bajo las decisiones de las autoridades indígenas en los diferentes territorios, dando inicio a un nuevo momento en la historia de la política educativa de las organizaciones indígenas en Colombia.

Una demanda histórica: enseñar la historia y la cultura negra en la escuela (1977)

En la segunda mitad del siglo XX la ciudad de Cali experimentó cambios radicales a raíz de su proceso de urbanización e industrialización. El contexto de la modernización económica de la capital vallecaucana atrajo centenares de «exiliados internos» movilizadas por la ilusión del progreso en los centros urbanos. La llegada del ferrocarril en 1915 y la consecuente construcción de la carretera al mar en 1944, contribuyeron a la consolidación de la economía exportadora del café y la agroindustria cañera como parte del proceso de «desarrollo» industrial y comercial. La realización de los Juegos Panamericanos en 1971, evento precedido por la realización de la Primera Feria de Cali en 1957, son hitos constitutivos de la construcción de Cali como icono de ciudad «multicultural».

Este contexto motivó la llegada de migrantes afrodescendientes del Pacífico y el norte del Cauca a una ciudad que, heredera de la tradición hacendaria del «Gran Cauca», se articuló a la naciente industria azucarera juntando los fragmentos del pasado colonial a su presente desarrollista. Así, Cali iniciaba su vertiginoso proceso de urbanización, ampliando no solo su espacialidad geográfica, sino también su diversidad cultural con la presencia de «gentes de afuera». Una diversidad que se configuró entre el «reconocimiento» de la riqueza cultural de los

entidades territoriales indígenas a establecer, no solo su regulación interna en términos de salud, educación y saneamiento básico, sino las relaciones con las entidades territoriales que manejan los temas.

descendientes de las primeras generaciones de migrantes y la negación de los derechos materiales. Con profundas desigualdades el relato de la caleñidad¹³ promovido por las elites fue camuflando el racismo y la exclusión estructural de los empobrecidos de «todos los colores», y especialmente de las poblaciones negras.

Justamente, en 1977 se realizó en Cali el Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas, una ciudad que para entonces contaba con un amplio número de afrocolombianos producto de su presencia histórica desde los tiempos coloniales; y especialmente por los procesos migratorios en la segunda mitad del siglo XX. Convocado por la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas, la Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana y el Centro de Estudios Afrocolombianos con el apoyo financiero de la Unesco, se reunieron intelectuales y militantes negros de las Américas y del mundo; así como algunos antropólogos e historiadores que iniciaban sus trayectorias académicas en este naciente campo de estudios en Colombia. Según reposa en las Memorias del Congreso, una de las proposiciones aprobadas en plenaria abogaba por la reelaboración del discurso histórico oficial donde la participación del negro tuviera relevancia. Juana Josefa Cabrera, participante en el evento por Colombia, presentó una serie de proposiciones dentro de las cuales, el ámbito educativo se reflejó en el segundo punto expuesto.

Frente a estos problemas se debe oponer en el aspecto legal, dos directrices:

- a. Establecer que en la vida política de cada país se corren normas específicas en donde se imponga que las cámaras legislativas reglamenten la normativa en relación con el negro en los distintos frentes:
 - I. Campo educativo, en donde reevaluando la historia se incluya la participación del negro en las distintas etapas de la historia.

13 Se refiere al discurso sobre la «identidad caleña» de quienes hacen parte de Cali y su cultura como ciudad blanco-mestiza y epicentro del desarrollo económico del occidente colombiano.

- II. Llevando esa historia de los negros al campo educativo en los tres niveles: primaria, secundaria y Universidad.
- b. Que también, en el campo internacional se eleven a normas a cumplir, las conclusiones del I Congreso de la Cultura Negra, para darle aceptación valedera en cada país, toda vez que, al negro, por carencia de medios económicos, políticos sociales, le es difícil, no solo promover en cada país la creación de leyes necesarias, sino también hacerlas cumplir (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas 177, 1998).

Como lo ha señalado Caicedo (2011) la propuesta de Manuel Zapata Oliva constituye el acto fundador por incidir en la escuela desde la perspectiva de la cultura negra, cuyo rasgo central fue la inclusión del saber experto antropológico e histórico en los currículos. Y aunque la proclama de Manuel, al igual que las exigencias de los participantes por elevar estos reclamos a política pública no tuvieron eco inmediato en el sistema educativo nacional del momento, no hay que desestimar que se trató de reclamos inscritos en el contexto de una comunidad académica y militante que empezaba a tejer redes solidarias e intercambios de ideas, proyectos y acciones a nivel global y nacional, las cuales comenzaban a circular en universidades, centros de investigaciones, colectivos y espacios de encuentros de los y las militantes de la época.

Un segundo hecho central en esta historia educativa corresponde a los seminarios docentes en Cultura Negra o la praxis pedagógica de la negritud realizados entre 1978 y 1983 bajo la orientación del intelectual chocoano Amir Smith Córdoba, quien abrió el camino de la capacitación docente en el ámbito de la Cultura Negra. La Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá fue el epicentro del Primer Seminario de Personal Docente en Cultura Negra en 1978, en el cual convergieron figuras como Manuel Zapata Olivella, Lácides Mosquera, Néstor Emilio Mosquera, Jaime Atencio Babilonia, Marco Realphe Borja, Carlos Calderón y las antropólogas Nina de Fridemann y Nancy Mota (Valderrama, 2018). El segundo también se realizó en Bogotá en la Universidad

INCCA en 1979; el tercero en Barranquilla en 1980; el cuarto en Valledupar en 1981 y el quinto en Mompo (Valderrama, 2018).

Los Seminarios de Formación Docente en Cultura Negra son un hito histórico para el nacimiento de un proceso de capacitación orientado al gremio de los maestros y maestras del país. Aunque la mayoría de los ponentes no eran maestros de oficio, fueron los encargados de divulgar entre el magisterio los conocimientos sobre la historia, la geografía, la literatura y la política internacional y nacional de la Cultura Negra. Lo que nos interesa destacar es que este programa de formación docente cumplió una labor pedagógica fundante en nuestro país, al acercar por primera vez a maestras y maestros a este campo de saber, constreñido hasta entonces a disciplinas académicas como la antropología o la historia. Amir Smith entendía la Cultura Negra en Colombia como un proceso de apropiación de los valores estéticos, culturales y fundamentalmente históricos de los movimientos de liberación africana, sus líderes, los intelectuales negros del mundo y de Colombia y asuntos como la revalorización del pasado como espejo dignificador para los negros de su época. Este proceso culminó con el V Seminario de Capacitación Docente en Cultura Negra en la ciudad de Mompo en 1983, el cual coincidió con el centenario del natalicio del poeta momposino Candelario Obeso, cuya figura, Córdoba buscó rescatarlo del olvido tanto en su villa de nacimiento como en la nación.

Para Amir Smith, la formación de los docentes era indispensable para transformar la sociedad colombiana en su lucha contra el racismo. Esta labor implicaba dos tipos de acciones. Por un lado, sensibilizar al magisterio sobre el racismo y, de otro lado, combatir la despersonalización cultural del negro. Sin embargo, los seminarios también incidieron en la formación de los docentes mestizos, vistos como pieza angular de la transmisión de los valores culturales dominantes. La labor formativa de Córdoba significaba no solamente transmitir un saber, sino lograr que los docentes tuvieran empatía moral con los valores culturales del mundo negro como una forma de combatir el racismo. Mientras que para

los docentes negros implicaba una toma de conciencia como proceso de desalienación psicológica y cultural.

Por consiguiente, los *Seminarios de Formación Docente en Cultura Negra* fueron parte del quehacer político que Córdoba impulsó dentro de una praxis pedagógica en favor de la negritud, concebida por Amir como una forma de descolonización del pensamiento. De ahí su insistencia en que el negro debía conocerse a sí mismo para romper con el blanqueamiento y de esa forma descolonizar su conciencia. Esta labor explica en parte, la importancia que tenía para él la instrucción de los docentes en el conocimiento de los aportes del negro a la cultura nacional y universal. En su condición de militante produjo un pensamiento de la acción política intelectual. “Sus esfuerzos como editor se reflejaron en la creación de órganos de difusión y centros de investigación; así como su fuerte labor en la pedagogización del pensamiento de la negritud en los diferentes espacios donde hizo presencia, pues al mejor estilo de los militantes intelectuales africanos y afroamericanos, concebía las ideas como armas para la liberación” (Caicedo, 2013, p. 239).

Con este episodio del programa de seminarios adelantado por Amir Smith Córdoba, se abrió un espacio fundamental en este ejercicio de la formación docente intercultural que se produce por fuera de las instituciones oficialmente delegadas para esta labor. Este proceso surgió de la mano gestión de activistas con la participación en algunos de los eventos de figuras como Orlando Fals Borda.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: materialización jurídica y pedagógica de un reclamo permanente (1998)

El llamado de Manuel Zapata Olivella para que se incluyeran los conocimientos sobre las tradiciones estéticas, materiales, artísticas, históricas y antropológicas de la cultura negra en los pênsums educativos es un símbolo de denuncia contra la invisibilidad de la negritud en la escuela colombiana. Este pronunciamiento continuó en la década de los ochenta en

figuras como Amir Smith Córdoba, Sancy Mosquera, Juan de Dios Mosquera, entre otros militantes que elevaron la voz en eventos, en artículos de prensa, en comunicados y libros llamando la atención para que se incluyera la cultura negra y sus conocimientos en los currículos escolares. La crítica obviamente era contra políticas educativas ministeriales y los Gobiernos de turno que poco les importaba estos asuntos, los cuales tuvieron sentido para el Estado solo en la década del noventa. La cristalización parcial, tenue y todavía ineficaz de esta demanda por la inclusión de la cultura negra en la escuela es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por ende, el llamado de Zapata y otros militantes debe ser entendido no solo como su antecedente más cercano, sino como un hilo de conexión entre las demandas de los setenta y las conquistas de los noventa (Castillo & Caicedo, 2019; Caicedo, 2011). Teniendo en cuenta las características del Decreto 1122 de 1998, algunos hemos tomado la propuesta de Zapata a finales de los setenta como el «origen» de la CEA dado la similitud de aspectos. Especialmente porque su alusión se refería a la inclusión de la cultura negra en los pênsums —léase hoy currículos— en los establecimientos oficiales, similar a lo que se definió en el Decreto 1122 y los lineamientos curriculares de la CEA del 2001. Por otro lado, porque Olivella se refería a *estudios*, noción presente en la cátedra. Y si bien es cierto, esta noción de estudios tiene algunas diferencias entre sí, convergen en el sentido de que ambas se piensan como la trasposición didáctica del saber experto al ámbito escolar; otro aspecto similar es que la propuesta de Zapata tenía como radio de acción la escuela oficial, el mismo espacio de implementación de la CEA.

No es descabellado encontrar un hilo conductor entre estas propuestas si tenemos en cuenta que Manuel Zapata Olivella se relacionó con varios de los militantes de la década del ochenta que posteriormente tuvieron protagonismo en las movilizaciones de los noventa. Sumado al caso ya mencionado de Amir Smith Córdoba, varios de los académicos que luego estuvieron vinculados a las reclamaciones organizativas de finales de los ochenta hasta la estatalización de la CEA a finales de los noventa bebieron de sus ideas. Y aunque no podemos establecer conexiones históricas explícitas, es poco probable que su propuesta no haya inspira-

do a quienes desde la Comisión Pedagógica Nacional y otro tipo de articulaciones propusieron una herramienta pedagógica de visibilización de las tradiciones afrocolombianas en la escuela. Pero más allá de una pretensión de verdad, lo cierto es que son varios los aspectos coincidentes, lo que en cierta forma permite constatar la relación entre las ideas de la intelectualidad del setenta con algunos de los fundamentos educativos plasmados a finales de los noventa por el Movimiento Pedagógico Afrocolombiano. Indudablemente, la CEA es una continuación de un reclamo insistente por afectar las políticas del conocimiento oficial en la escuela. Al ser parte de las políticas del multiculturalismo jurídico, debe ser entendida como una política de inclusión dentro del renovado concepto filosófico de reconocimiento, sin desconocer desde luego que se trata de una reivindicación de las organizaciones de comunidades negras. En ese sentido, la CEA hace parte de las demandas históricas que desde la segunda mitad del siglo XX empezaron a tomar forma en la conciencia individual y colectiva de líderes, docentes, profesionales e intelectuales. Este capítulo es significativo dentro del campo de disputa, diálogos y concertaciones entre los liderazgos afrocolombianos y el Estado, como quiera que ha sido uno de los logros que más avances ha tenido frente a otros ámbitos, pese a las limitaciones de su implementación en los planteles educativos y su gestión por parte de las Secretarías de Educación municipales y departamentales.

La CEA entre la política pública y la «política cultural»

El surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un hecho inédito en el continente para el momento de su aparición y reviste especial importancia en el debate sobre la formación docente intercultural colombiana, por tratarse de la primera incidencia en materia curricular de corte «intercultural» que promueve un movimiento étnico, en este caso de las organizaciones afrocolombianas.

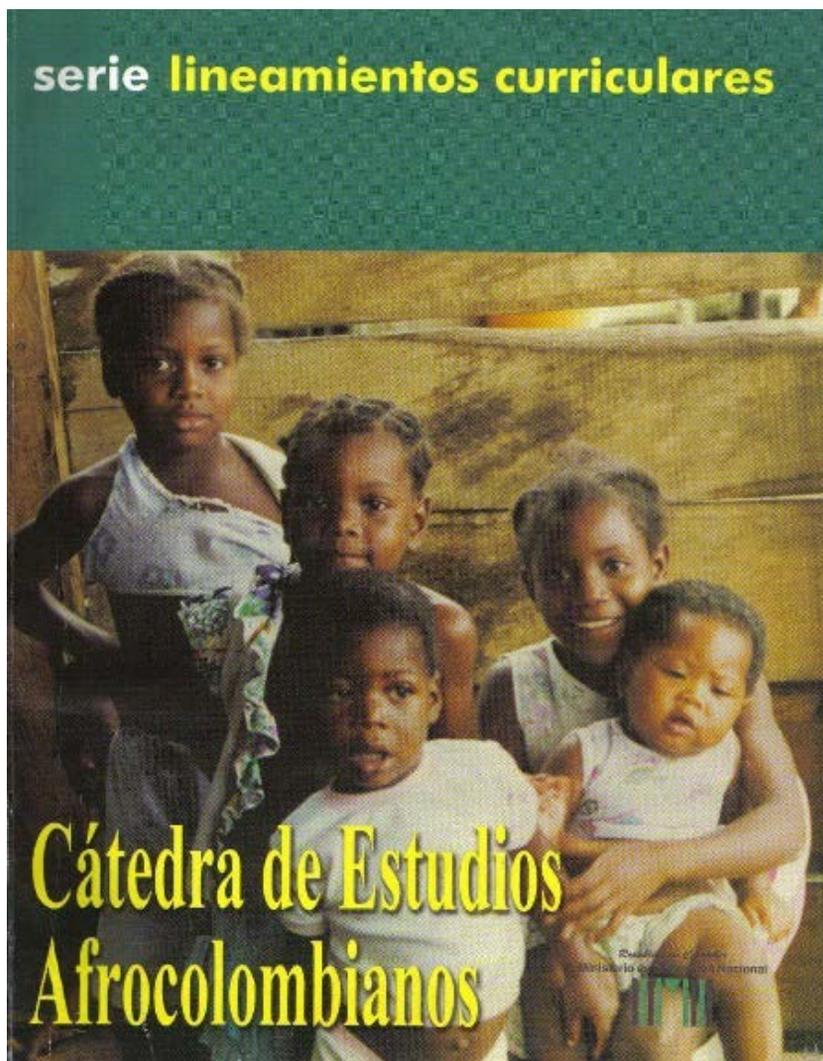
La orientación de la Comisión Pedagógica Nacional en su interlocución con el Ministerio de Educación Nacional, estableció que la CEA se debía implementar en instituciones educativas del nivel básico y me-

dio, tanto públicas como privadas. Uno de los aspectos más llamativos de esta política oficial radica en su objetivo de sensibilizar a las comunidades educativas en los valores materiales e inmateriales de la afrocolombianidad sin distinciones de raza, etnia, clase u orientación sexual o religiosa.

En el subsuelo de su orientación esta la premisa pedagógica de que la CEA es un medio para combatir la invisibilidad y los estereotipos como manifestaciones del racismo en la escuela. Concebido el racismo como una ideología de superioridad racial que se incrusta como práctica de poder ejercido en procesos de interacción social. Los fundamentos de la CEA indicaban que el racismo se combate sensibilizando no solo a sus víctimas, sino también a quienes lo ejercen desde su condición de mestizos. Por ende, la CEA fue pensada como una estrategia pedagógica «intercultural» y «antirracista», aunque estos términos no se mencionen en el Decreto 1122 de 1998 y en sus lineamientos curriculares del 2004.

A más de veinte años de vigencia de la reglamentación de la CEA es preciso un balance de sus logros, avances, dificultades y retos. Describiremos su proceso de implementación en dos rutas. Por un lado, como política pública estatal que se orienta por lo establecido en la «política etnoeducativa afrocolombiana» y, por otro lado, como una «política cultural» de los colectivos y sujetos afrocolombianos, palenqueros y raizales. Esta última noción alude al desarrollo de prácticas y significados que se manifiestan como intervenciones culturales y acciones políticas por parte de los actores más allá de orden institucional dominante (Escobar et al., 2001). Siguiendo este planteamiento asumimos que tanto la CEA como la etnoeducación han tenido una política cultural por medio de las intervenciones de los militantes afrocolombianos agenciadas a través de acciones organizativas, de negociación con el Estado hasta su concreción como una política pública oficial. Este tránsito ha significado la normativización de las demandas de las organizaciones; además de una serie de cooptaciones de los liderazgos, incumplimiento de parte de las instancias encargadas de garantizar el derecho, incompreensión, desidia e ignorancia de varios actores comprometidos con la implementación de la CEA, hechos que han deslegitimado su valor como política pública.

Figura 1
Portada de Cátedra de Estudios Afrocolombianos



La alternativa ha sido la vuelta a escena de una «política cultural» en el modo como se ha venido implementando al margen, distanciada y, en algunas ocasiones, negociada con el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Pedagógica Afrocolombiana. Si hoy todavía existe la CEA como una opción pedagógica en el aula es, sobre todo, por el impulso y las intervenciones culturales de líderes, redes de maestros y maestras y distintos actores que componen el complejo y diverso espectro organizativo afrocolombiano, palenquero y raizal. Sus acciones se desarrollan en distintos escenarios, con diversos medios, recursos y agenciamientos más cercanos a un «quehacer militante» que a la función burocrática de la institucionalidad oficial.

Como política estatal, es indudable que el impacto de la CEA en las comunidades y en las instituciones educativas de nivel básico, medio y de educación superior ha sido muy bajo. Un diagnóstico recientemente elaborado por el Ministerio del Interior sobre Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales (NARP) (s. f.) evidencia la tendencia que ha predominado en el país respecto a la concreción de la política pública educativa para estas poblaciones.

Una de las consecuencias de la violencia en los territorios de comunidades negras ha sido el desplazamiento forzado hacia las ciudades intermedias y las principales capitales. La reorganización de los pobladores en ciudades que no logran garantizar los derechos de sus habitantes se complejiza más con la llegada de familias que huyen de la muerte y el despojo. Muchos niños, niñas y jóvenes llegan masivamente a las escuelas urbanas donde los prejuicios raciales y culturales siguen vigentes, a pesar de los avances en materia de educación no racista en las escuelas. Pero también hay factores internos que afectan la consolidación de los procesos organizativos como una fuerza colectiva que debe dialogar y negociar con el Estado. La implosión de organizaciones de toda índole, muchas desconectadas unas de otras y distanciadas de las bases sociales, ha afectado la posibilidad de espacios de encuentro donde se fijen puntos de convergencia que pue-

dan ser demandadas como un movimiento consolidado. A esto se suma la poca influencia de las instancias representativas con las bases empobrecidas en ciudades y territorios rurales. La mayoría de la población no conoce estas instancias y los pocos que saben de su existencia son reticentes al no ver en estos espacios posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. Mientras los liderazgos caminan por los senderos de la concertación con el Estado, las bases caminan por el sendero de la desesperanza.

En lo que respecta a la CEA, un reciente diagnóstico realizado por el Ministerio del Interior, considera que existe un largo camino para lograr una implementación aceptable de su enfoque en el sistema educativo colombiano. Los factores que determina este fenómeno hacen parte del racismo estructural que se manifiesta en la violencia, la falta de voluntad política de los gobiernos, los pocos recursos que se destinan para su implementación, especialmente para la formación docente. En los más de cuatrocientos programas de educación superior del país, pocos tiene la CE o contenidos antirracistas dentro de sus currículos y mucho menos en sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, aunque muchos planteles educativos cuentan con docentes que ingresaron en calidad de etnoeducadores afrocolombianos, en la mayoría de casos no tienen las condiciones curriculares o institucionales para desarrollar la CEA.

Para el asunto de la formación docente, es vital reconocer que la CEA abre importantes posibilidades para replantear los referentes sobre la llamada identidad nacional mestiza que ha sostenido por años los planes de estudio en las facultades de Educación. En ese sentido, como lo dice Castillo (2007) la implementación de este enfoque curricular implica un proceso de socialización política capaz de incorporar un nuevo relato sobre nuestra historia como sociedad y sus orígenes diversos.

La afirmación constitucional de la afrocolombianidad como fundamento de la nacionalidad, implica una comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país. El docente entonces es convocado desde la CEA a ser un sujeto cuya práctica pedagógica está afectada por la diferencia cultural. Este planeamiento reafirma el

sentido pedagógico y ético-político de la CEA como política educativa capaz de responder a las necesidades de una formación ciudadana desde la diversidad y el pluralismo cultural. (Castillo, 2007, p. 65)

Es especialmente crítica la ausencia de la perspectiva afrocolombiana en los programas de pregrado o posgrado orientados a la formación docente, pues evidencia la sordera del sistema con relación a una vieja demanda en materia de igualdad y justicia curricular como lo diría Jurgo Torres. Un estudio realizado por la Universidad del Cauca en el año 2013¹⁴ con etnoeducadores del suroccidente colombiano, señala lo siguiente.

La mayoría de docentes considera que en sus regiones, donde la diversidad étnico-racial se asume como un hecho relativamente nuevo, la formación en Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituye una demanda prioritaria para combatir el tema del racismo en las escuelas, evidente en el ejercicio discriminatorio que los planteles educativos ejercen sobre esta población, expresado en la negativa de recibir niños y jóvenes afrocolombianos o en la constante discriminación a los que se ven sometidos en la cotidianidad escolar. Debido al conflicto armado en regiones como la costa pacífica, cada vez es mayor el desplazamiento de familias afro a zonas mayoritariamente mestizas. El ingreso de sus hijos a las instituciones educativas, la mayoría de las ocasiones, es un duro proceso de racismo y rechazo, por eso es tan urgente abordar el tema de la CEA en los programas de formación y capacitación docente. (Unicauca, 2013, p. 98)

De esta manera, la ausencia pedagógica de la perspectiva afrocolombiana en los procesos de formación docentes, no solo aplaza las posibilidades reales de tramitar agendas educativas antirracistas, también pospone como lo plantea Sotelo, el camino hacia una educación intercultural.

... una educación que conozca y entienda las diferencias culturales, con lo cual se superarían las ficciones, ya que la Cátedra como patrimonio

14 Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. *Formación de Etnoeducadores en el suroccidente colombiano. Mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa para poblaciones diversas en los departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Tolima y Valle.* En convenio con el Ministerio de Educación, 2013 (mimeo).

de la sociedad colombiana no es «de lo negro para lo negro» sino que es un espacio que promueve el equilibrio de la historia; pluriversos; otros saberes y otorga herramientas para comprender qué somos como seres humanos, lejos de las falacias recreadas por la versión oficial de la historia orientada a incentivar el nacionalismo. (2014, p. 231)

Si bien es cierto que la implementación de la CEA ha sufrido la marginalidad producida por la dominancia de políticas educativas neoliberales de competencias y pruebas censales, la insistencia de los activistas y del movimiento afrodescendiente en Colombia durante estas décadas ha permitido algunos logros importantes, sobre todo, en ciudades como Bogotá, donde día a día crece y se tensiona aún más la vida en aulas multiculturales. Igualmente, como lo ha señalado Caicedo (2011) este proceso hace posible, el surgimiento de las pedagogías de la afrocolombianidad en escenarios donde nunca antes habría sido posible dar lugar y trámite curricular a ciertos saberes provenientes de la tradición africana en Colombia.

Aunque la implementación de la CEA es una tarea aún pendiente en el ámbito de los programas universitarios de formación docente, el camino que se ha logrado construir se debe, sobre todo, a la agencia política de organizaciones, activistas, intelectuales y colectivos de comunidades NRAP, quienes con gran tesón han instalado el debate sobre el racismo y la urgencia de la CEA en la escuela colombiana. A continuación, describiremos algunos de los espacios, escenarios, proyectos y eventos que a nuestro modo de entender han contribuido con sus acciones al desarrollo de una «política cultural» en la CEA al margen de la institucionalidad y que complejizan los relatos apocalípticos y las visiones absolutistas del fracaso.

África en la escuela: los docentes tras las huellas de la africanía

El espacio que más ha congregado a docentes del país a debatir y reflexionar en torno al papel de la escuela en la difusión de las tradiciones africanas es justamente «África en la Escuela» (AFE), iniciado en el

2007 con el fin de responder a la tarea impostergable de dar trámite a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El seminario taller de *ÁFRICA EN LA ESCUELA*, se constituyó desde su primera versión en agosto de 2007, en un espacio de participación y reflexión intelectual donde etnoeducadores y etnoeducadoras, docentes, historiadores e historiadoras, intelectuales e investigadores han adelantado esfuerzos en el proceso de reescritura de la historia de África, cada uno de ellos desde sus saberes y prácticas específicas. Ha sido elegido el mes de agosto para la realización de los eventos de África en la Escuela, dado que es tiempo propicio para llamar la atención sobre el tema de la trata transatlántica y las memorias de África: la ONU decretó el 23 de agosto como remembranza de la esclavitud racial y su abolición, e igualmente, en Colombia, el 23 de agosto de 2007 se cumplieron 14 años de la entrada en vigencia de la Ley 70 de 1993, que establece la implementación de los estudios afrocolombianos, como mecanismo explícito de la lucha contra el racismo y la discriminación racial. (Mena, 2012, p. 17)

AFE ha logrado movilizar debates y acciones pedagógicas concretas en estos catorce años de labor. Año a año, cada uno de los eventos realizados por la activista e intelectual María Isabel Mena y sus colaboradores, ha impactado de manera muy importante en la formación docente en Bogotá, especialmente, dando de cierta manera continuidad histórica a los Seminarios de Formación Docente iniciados por Amir Smith Córdoba a finales de los setenta. Aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, reflexiones sobre la CEA, la etnoeducación, el arte, la literatura hasta lo más reciente debates en torno a las infancias afrocolombianas, han caminado por las sendas de este importante espacio de formación docente con la memoria a cuestas y con voz propia. Así lo dejan ver Mena y Meneses, editores de la primera memoria publicada donde se recoge parte de las ponencias presentadas en los distintos eventos.

... nuestra gran conclusión es que llegó el momento de nacer, de acunar esta memoria que no tiene otra pretensión que contar desde nuestro propio sentir que existen otras maneras de incubar, alumbrar y predecir a propósito de una sociedad que, a través de las Universidades esclavis-

tas, se niega a reconocer que hay otros sujetos de la historia y que están dispuestos a narrarse con voz propia. (Mena y Meneses, 2020, p. 18)

África en la Escuela es parte vital de este trayecto por el ámbito de la formación docente en perspectiva pedagógica afrocolombiana, un espacio central que ha permitido el intercambio de experiencias de todas las regiones del país, el diálogo continental con expertos y el empoderamiento de maestras y maestros afrocolombianos, quienes han encontrado en este escenario un lugar con estatus académico para debatir los grandes asuntos comprometidos con la enseñanza de las culturas afrodescendientes en la escuela y la lucha contra el racismo que afecta a cientos de niñas y niños que acuden a un sistema escolar que ocasiona mucho daño con sus contenidos y prácticas racistas. La participación de países invitados (Costa Rica, Puerto Rico, Canadá, Brasil, entre otros) han permitido la configuración de una red de estudiosos de los temas de la educación y afrocolombianidad.

En los catorce encuentros realizados en este tiempo, distintas voces, actores y procesos han cobrado protagonismo en los debates de «África en la Escuela: La emergencia de problemáticas como el racismo en el sistema educativo», la educación inicial, la primera infancia, los textos escolares, la enseñanza de la historia, la formación de docentes, la legislación en la protección de las lenguas raizales y palenqueras y los proyectos etnoeducativos y de Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) han dado la forma a este entorno como un espacio único en Colombia para abordar desde el escenario educativo la pregunta por la memoria, la historia y el devenir de la afrocolombianidad en el sistema escolar. En su versión 2013, AFE se propuso un gran encuentro con la nación brasilera para abarcar el debate sobre el decenio de la afrodescendencia. Sucesivamente el Seminario se ha sostenido en el tiempo logrando ser sin lugar a dudas, uno de los espacios más significativos de formación docente en perspectiva afrocolombiana y de CEA. El aporte de AFE al campo se puede resaltar también por la vinculación de estudiantes y jóvenes docentes a este colectivo de pensamiento crítico.

El Instituto Manuel Zapata Olivella: sembrar interculturalidad en el Caribe colombiano

A la experiencia que hemos mencionado, debemos sumar la trayectoria del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (IMZO), institución educativa comunitaria creada en Cartagena en el año 2002, la cual adelanta importantes acciones de formación docentes con comunidades palenqueras y afrocaribeñas. Se trata de un proceso comunitario emergente ante la grave situación de exclusión y racismo que enfrentan niños y jóvenes palenqueros en contextos escolares de ciudades como Cartagena y Barranquilla.

... en las postrimerías de los años 1970, en comunidades barriales de Cartagena y rurales como Palenque y Marialabaja, irrumpen proyectos de alfabetización y educación de adultos que, poco a poco, adquieren una dimensión importante y se convierten en un referente digno de tener en cuenta en experiencias educativas que propendan a la recuperación y fortalecimiento de la identidad. Con el correr del tiempo, estas experiencias se articulan con dinámicas comunitarias que, preocupadas por la suerte de los pueblos afrodescendientes en el Caribe y en el ámbito nacional en general, incorporan en sus planes de educación líneas temáticas históricas, antropológicas, filosóficas y sociológicas, que configuran procesos sostenidos de formación factibles de ser formalizados. Este discurrir se fortalece con intercambios entre distintas comunidades, principalmente indígenas, que ayudan a delinear la necesidad de una educación acorde con la cultura, cosmovisión, sentir y actuar de los pueblos negros. En ese marco durante los años 80 surge la experiencia etnoeducativa de Palenque y parcialmente en otras comunidades afrodescendientes a nivel nacional. (Hernández, 2009, p. 259)

Los fundamentos pedagógicos de esta experiencia tomaron de la educación popular y del enfoque de IAP de Fals Borda muchos elementos para su arranque educativo propiamente dicho.

Desde el punto de vista pedagógico continuó primando la filosofía de formar estudiantes críticos, con un claro sentido de pertenencia e identidad y compromiso histórico con su comunidad. Como consecuencia,

muchos de los participantes se convirtieron en líderes en sus kuagros y formas organizativas tradicionales y en el ámbito artístico. La metodología utilizada se inspiró en el pensamiento de Paulo Freire, y su concepción libertaria de la educación, dirigida a formar mujeres y hombres analíticos de la realidad social y dispuestos a trabajar para Cimarrón, organización que aún mantiene esta transformación (Freire, 1979).

En esta forma, la alfabetización realizada fue asumida más que una simple alternativa de lectoescritura, como una opción de concienciación social y cultural respecto a la realidad en la que se estaba inmerso (Hernández, 2014, p. 107).

Su trabajo de más de tres décadas le ha convertido en un escenario político y académico referencial en los debates etnoeducativos. En asocio con universidades como la de Cartagena y de La Guajira, han unido esfuerzos para responder a la demanda de actualización docente en los campos del conocimiento cultural y étnico. En su amplia trayectoria se cuenta la realización de diplomados, seminarios y cursos en Etnoeducación e Interculturalidad, Educación intercultural y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, especialmente dirigidos a docentes de los diferentes municipios del departamento de Bolívar. Esta experiencia es una de las de mayor relevancia en el caso de la formación docente intercultural adelantada en el Caribe colombiano por parte de movimientos étnicos. Así mismo, el IMZO constituye un referente de investigación sobre la etnoeducación palenquera y afrocaribe gracias a la destacada labor de sus integrantes, mayoritariamente docentes en ejercicio, quienes han publicado una vasta obra referida a estos temas.¹⁵

15 Desde el punto de vista de la producción, Hernández reporta en su texto de 2009 los siguientes libros: *Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe* (Editorial Alpha, 2005), cuyos autores son Dorina Hernández Palomino, Rutselly Simarra y Rubén Hernández Cassiani; *Procesos históricos culturales*, cuyo autor es Rubén Hernández; *Léxico palenquero* (Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rutselly Simarra, Juana Pabla Pérez y Regina Miranda; *Palenque: Historia libertaria, tradición e identidad* (Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rubén Hernández y Jesús Natividad Pérez.

La labor del Instituto Manuel Zapata Olivella ha sido esencial para posicionar el debate sobre la etnoeducación palenquera, el racismo estructural en el sistema escolar caribeño y la investigación cultural e histórica como ejercicio para la visibilización y dignificación de la memoria africana.

Los aportes al desarrollo local, regional y nacional son indiscutibles ya que todo lo que existe en materia etnoeducativa, con sus consolidados en estos últimos años, es fruto del trabajo del instituto, el reconocimiento de Palenque como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad también se nutrió de sus valiosos aportes. También el posicionamiento de importantes espacios de reflexión como el Foro Regional Etnoeducativo, el Foro Permanente Pluralidad Ciudadana, la Escuela de Ciudadanía, Participación y Liderazgo. Asimismo, aportaron a la construcción de espacios comunitarios de participación, como las mesas de trabajo en Gavilanes, desde los cuales se incide en la discusión de los planes de desarrollo y las proyecciones territoriales de la región Caribe como entidad territorial con autonomía y gobierno propio, representan aportes valiosos para el empoderamiento de las colectividades afrodescendientes. (Hernández, 2009, p. 259)

Las redes de docentes en las ciudades

Atendiendo a una vocación organizativa como sector de la educación y la cultura, algunas ciudades como Bogotá, Cartagena, Cali y Medellín vieron nacer colectivos y redes de docentes mayoritariamente afrocolombianos, ocupados de movilizar los procesos de reconocimiento y divulgación de la herencia africana en Colombia. Con este proceso se configuró un nuevo escenario de debate pedagógico en torno a la implementación de la CEA. Para el caso de Bogotá las de la Red Hilos de Anansé, la Red Elegua y el Colectivo África en la Escuela, son las tres experiencias fundantes de este trasegar en el cual se han producido importantes investigaciones sobre el racismo escolar, seminarios de formación docentes, campañas contra el racismo y deliberación de una política pública para la ciudad en esta materia.

Sobre la primera experiencia, una de sus fundadoras la describe como «Una red que trata asuntos de mujeres y hombres que, por su condición étnica y cultural, han estado en la penumbra de la historia, de la escuela escondida por los investigadores, académicos, maestros, medios de comunicación, instituciones educativas y comunidad en general. Es una red pedagógica y política que busca la construcción de otras lógicas de pensamiento; también pretende recuperar y llevar a la escuela las metodologías ancestrales que utilizaron nuestros mayores para vivir en armonía con la naturaleza» (Quiñónez, 2005, p. 92). Emanada de los procesos organizativos y amparada en la normativa etnoeducativa y el Decreto 1122 de 1998, este espacio ha pretendido «irrumper las escuelas bogotanas desde el saber ancestral», siendo uno de los primeros espacios de formación docente con «agencia propia» en la capital.

Por su parte, la Red Eleggua, especializada en CEA, surgió en el año 2007 resultado de un proceso de capacitación en el marco del programa de Formación Permanente para Docentes bajo la orientación del grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional. Con veinte docentes, la Red Eleggua se transformó en un espacio autónomo liderado por maestros y maestras cuyo objetivo fue investigar e implementar la CEA en colegios públicos y privados de Bogotá. Una de las características de esta red es que varios de los docentes que la componen son mestizos. Como aparece en su página, la red se define como un espacio promotor de la Cátedra y un colectivo de docentes como sujetos pedagógicos y políticos.

Luego de cuatro años de funcionamiento como grupo de intercambio académico y pedagógico, deciden constituirse legalmente como Fundación Red Eleggua (2011) y desde allí promover el fortalecimiento de la CEA y de los procesos afroetnoeducativos a nivel nacional. La Red Eleggua está integrada por maestros y maestras de distintas disciplinas. Centra su trabajo en el reconocimiento de maestros y maestras como sujetos pedagógicos y políticos, quienes cumplen un papel fundamental en la construcción de interculturalidad en la escuela y en el aporte a so-

ciedades más justas y equitativas. Es por ello fundamental el trabajo desde la pedagogía, la interdisciplinariedad y el reconocimiento de distintas epistemes y experiencias de diversos actores. Ello, encaminado a aportar en el reconocimiento del aporte de las culturas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras a la construcción de nación, a través del fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la promoción y reivindicación de derechos humanos, la investigación, fortalecimiento organizativo e incidencia (Fundación Red Elegua, 2021).

Como lo señala el docente Edison Díaz, miembro de este colectivo, la Red es un espacio que articula los fines políticos y pedagógicos contenidos en los lineamientos de la CEA propuestos en 1998. En ese sentido, las redes de maestros nacieron como espacios autónomos para impulsar el conocimiento de los saberes afrocolombianos en las escuelas bogotanas. Su papel inicial fue de vital importancia en la construcción del maestro como sujeto político y promotor de las pedagogías de la afrocolombianidad para erradicar el racismo, los estereotipos y la invisibilidad en la escuela (Caicedo, 2011). En el caso específico de los procesos de CEA han contribuido a dinamizarla como espacios de socialización política (Castillo, 2008), y aunque algunos de sus miembros han transitado entre los colectivos de maestros, la academia y la burocracia estatal, las redes llegaron con el objetivo de formar a los docentes en los márgenes de la institucionalidad, apropiando la normatividad y la investigación experta como un recurso o un medio para llevar la afrocolombiana a las escuelas con la iniciativa de «los docentes que por su propio interés y con presupuesto personal han decidido formarse en estos temas y de organizaciones afrocolombianas que han buscado la manera de informar y formar a los docentes en la CEA» (Díaz, 2015, p. 199). Es en ese sentido que argumentamos que estos procesos autogestionarios son parte de una movilización pedagógica que en muchas ocasiones se realiza al margen de los entes gubernamentales responsables de garantizar este derecho.

La etnoeducación universitaria. Una nueva causa para la educación superior

Al tiempo que tuvieron lugar los hechos descritos en el apartado anterior, fue emergiendo en Colombia el debate sobre la formación docente intercultural (formación de maestros indígenas y etnoeducadores). Este proceso durante las dos últimas décadas se concentró esencialmente en la experiencia de la formación de cientos de etnoeducadores de GE, en lo que Castillo (2009) denomina la Etnoeducación Universitaria (ETNU), para mencionar el proceso mediante el cual surgieron desde finales del siglo pasado las primeras licenciaturas en Etnoeducación con el objetivo de atender las necesidades de formación profesional docente de las comunidades indígenas, y que con el paso de los años fue ampliando al ámbito de la afrocolombianidad (comunidades negras, palenquera, raizales y afrocolombianas). Las licenciaturas en Etnoeducación son una modalidad única en el continente, tanto en su denominación como en su enfoque curricular, pues en los demás países estos programas se enmarcan en nociones como Educación Intercultural, Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe. Las primeras experiencias de la ETNU iniciaron el año 1995, hoy al cumplirse veintiséis años de existencia, contamos con cinco programas vigentes en cuatro universidades públicas y una de carácter privado, aunque originalmente fueron seis los proyectos que iniciaron este camino, debido a situaciones de diversa índole no pudieron continuar todos¹⁶. Para el año 2015 este era el cuadro de los seis (6) programas ETNU existentes en Colombia.

16 Nos referimos al caso de la Universidad Mariana en el departamento de Nariño y la Universidad de la Amazonia en departamento del Caquetá.

Tabla 1
Oferta de la Etnoeducación Universitaria (2015)

Institución oferente, año de inicio del programa y título que otorga	Adscripción institucional del programa	Cobertura
Universidad del Cauca (1995) Licenciado en Etnoeducación	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Departamento del Cauca
Universidad de La Guajira (1995) Licenciado en Etnoeducación		Departamento de La Guajira
Universidad Tecnológica de Pereira (1995) Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Facultad de Ciencias de la Educación	Departamento de Risaralda
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000) Licenciado en Etnoeducación	Escuela de Ciencias de la Educación	En todos los entes territoriales del país
Universidad Pontificia Bolivariana (2000) Licenciado en Etnoeducación	Escuela de Educación y Pedagogía en convenio con el Instituto Misionero Antropológico de Yarumal	Leticia (Amazonas), Toribío (Cauca) Puerto Asís (Putumayo) y Medellín
Universidad Mariana Licenciado en Etnoeducación	Facultad de Educación	Departamento de Nariño

Fuente: Castillo, 20 años de Etnoeducación Universitaria en Colombia

La formulación de los currículos y las orientaciones de los programas de ETNU retomaron la trayectoria de la etnoeducación como norma, como concepto y como enfoque intercultural y comunitario. Los tres primeros programas abrieron sus puertas en 1995 en la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de La Guajira. La génesis de la ETNU está asociada fundamentalmente a un proceso de apropiación del concepto de etnoeducación al interior del sistema universitario para dar paso a un nuevo modo de orientar la formación docente, bajo los términos y consideraciones pedagógicas establecidas en el Decreto 804 de 1994. Igualmente, la emergencia

del fenómeno es consecuencia de procesos previos que algunos equipos universitarios tuvieron en las experiencias de profesionalización de los maestros indígenas en regiones como Cauca, Chocó y Guajira, especialmente. Para el caso colombiano es necesario recordar que la denominación de programas de «licenciatura» hace alusión precisa a la formación profesional de maestras y maestros en el sistema de la educación superior. En la ETNU se encuentran siete universidades, que desde 1995 hasta la fecha han asumido esta tarea con enfoques similares y con reformas curriculares que han ido ocurriendo en el contexto de las modificaciones a las políticas de educación superior, las medidas de aseguramiento de la calidad y las reformas a los programas de formación docentes producidas entre el año 2002 y el año 2018. Su tránsito por las reformas de la educación superior y de la propia Etnoeducación, han producido importantes cambios, adaptaciones y reformas en los planes de estudio con los que originalmente surgieron. Casi todas inspiradas en la tarea de contribuir al fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos institucionales y los proyectos educativos comunitarios.

Según las cifras oficiales contamos actualmente en Colombia con más de novecientos egresados de estos programas, quienes a lo largo y ancho del territorio nacional se desempeñan fundamentalmente como docentes en el sistema educativo oficial y en los procesos de educación propia que administran las organizaciones indígenas. Así mismo, en su labor como gestores culturales, comunitarios y como profesionales en proyectos de intervención en políticas sociales.

Durante las últimas dos décadas la formación docente colombiana ha sufrido una dramática transformación bajo el telón de fondo de la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad que orienta el Banco Mundial. La suerte de la etnoeducación universitaria no ha estado exenta de estos dramas, pues en algunas de las Universidades estos programas no han reconocido el valor de su enfoque y por el contrario las licenciaturas han sobrevivido en una franca batalla contra indicadores de calidad que se basan en la internacionalización del conocimiento

y los viejos parámetros de científicidad de su oferta educativa. Si bien, gracias a estas licenciaturas se ha logrado el acceso de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, también hay que decir que las instituciones tramitan como un tema secundario las acciones afirmativas, los cupos especiales para grupos étnicos y la formulación de nuevas ofertas para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Un caso excepcional es la creación en el año 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, la cual se desenvuelve en un ejercicio de diálogo de saberes entre la Universidad y la organización indígena, y cuyos estudiantes son en su totalidad miembros de los pueblos de cinco regiones del nororiente de Colombia (Green, 2006).

Durante su trayectoria, los programas ETNU han contribuido a transformar los enfoques y prácticas de la formación docente colombiana, especialmente en el ámbito de una perspectiva intercultural. Sin lugar a dudas, la emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia sui géneris en tres ámbitos a saber:

- Los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma, estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas del conocimiento.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en Etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de la identidad cultural y étnica de los docentes, dando en esa medida, lugar a la emergencia de un nuevo profesional, el etnoeducador (ver la ampliación de este planteamiento en Castillo *et al.*, 2005).
- La producción de saber que promueven los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investiga-

ción formativa, ha permitido visibilizar y socializar en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

La transformación de la política del conocimiento vigente en la formación docente es uno de los mayores aportes de las licenciaturas en Etnoeducación, pues con las mallas curriculares en las cuales se sostuvieron las primeras experiencias a mediados de los años noventa, la Universidad colombiana presenció una reforma epistémica concreta. Cursos en lenguas indígenas, asignaturas sobre la historia del colonialismo, el territorio y la cultura; los ciclos de vida, fueron partes de este momento de renovación curricular que poco reconocimiento ha tenido en el propio sistema universitario. Esto permitió un proceso de interculturalización, no solo por los contenidos propuestos, sino por las propias fuentes de saber de las cuales provenían, así como por la participación de docentes indígenas en los propios programas de ETNU. Los diferentes planes de estudio pusieron en el centro conocimientos que históricamente estuvieron por fuera del conocimiento oficial de la pedagogía, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas. Esta renovación curricular ha permitido incorporar al debate pedagógico la reflexión interdisciplinar sobre las culturas, las lenguas nativas, las tradiciones culturales y las formas organizativas propias de los pueblos indígenas y en algunos casos de las comunidades negras. Dichos enfoques curriculares incorporaron saberes provenientes de las culturas de la multiétnicidad, con estatus y valoración epistémica que nunca antes habían tenido en el mundo académico, especialmente en lo referido a las culturas indígenas y afrodescendientes. Con este proceso se ha producido justicia curricular, con lo cual el aporte en cuanto a la descolonización de la Universidad cuenta ya con un paso concreto.

A este aspecto se suma que la mayoría de los programas de ETNU tienen como modalidad de trabajo la combinación entre la educación

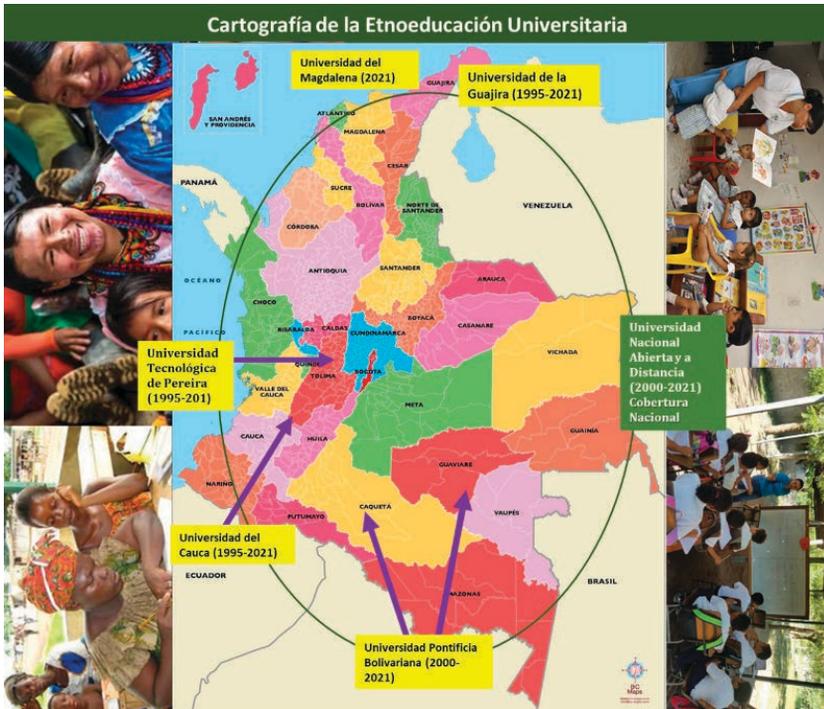
a distancia y la educación semipresencial, favoreciendo casi en su totalidad el desarrollo de actividades en los territorios donde viven las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes. En casos como la Universidad de La Guajira y la UNAD, por ejemplo, se cuenta con sedes ubicadas en diferentes municipios con poblaciones indígenas y/o afrocolombianas. En otros casos, como la Universidad del Cauca y la Pontificia Bolivariana, los docentes se desplazan a diferentes territorios donde se concentran los estudiantes para realizar jornadas presenciales. Este proceso ha permitido mucho más la experiencia de hacer Universidad por fuera de la Universidad, enriqueciendo la dimensión intercultural que implican los ejercicios de intercambio de saberes, flexibilización curricular y contextualización.

El ámbito de la investigación en los currículos de la ETNU se entiende como una praxis colectiva de producción de conocimiento, en la que prevalecen estrategias como la autobiografía, el diálogo de saberes, la revitalización lingüística y la investigación participativa. Si bien, en sus planes de estudio iniciales los programas ETNU apuntaban mucho más a prácticas de investigación-acción participativa (IAP), las exigencias que han llegado con las reformas para la formación docente en nuestro país cambiaron en parte sus fundamentos pedagógicos. Sin embargo, es de resaltar que estos programas trajeron al campo de la formación docente un enfoque de investigación pedagógica que articuló principios de la educación popular, la IAP y la educación propia intercultural. Del mismo modo, replanteó la relación escuela-comunidad al poner el debate más allá del aula y la enseñanza de saberes escolares, y darle lugar al intercambio con sabedores de las propias culturas.

Las licenciaturas en Etnoeducación sufren en la actualidad los rigores de reformas ocupadas por la excelencia académica, desestimulando los esfuerzos que este tipo de programas hacen en materia de equidad y justicia curricular (Torres, 2013). La ETNU viene enfrentando duros cambios con la combinación de fenómenos como la tercerización de la educación, la oficialización de la educación propia y los destierros de los grupos étnicos a las ciudades, hechos que han alterado sus coordenadas

iniciales. Los acontecimientos políticos del siglo XXI han cambiado de modo dramático el país multicultural reconocido en la CP de 1991 y para el cual se requiere de una política educativa intercultural capaz de responder a los problemas estructurales de exclusión social, desigualdad, racismo y discriminación cultural que enfrentan las poblaciones reconocidas como GE.

Figura 2
Cartografía de la Etnoeducación Universitaria (2021)



Fuente: Elaboración propia

En esta medida entendemos la ETNU como un modo específico de la etnoeducación en términos de campo de saber, de práctica y de for-

mación de sujetos. Como campo de saber, su centralidad se localiza en la producción de conocimientos sobre los fenómenos culturales, históricos, políticos, lingüísticos y pedagógicos contenidos en la relación educación-etnicidad. Como campo de la práctica, se desenvuelve en las diferentes formas que adquiere la etnoeducación en sus modos concretos de implementación y en los problemas de los cuales se ocupa. Como campo de formación de sujetos, se ocupa de la orientación curricular y pedagógica de los procesos de educación superior para etnoeducadores y etnoeducadoras, entendidos como maestros del saber y la práctica etnoeducativa.

Desde esta perspectiva la formación de licenciados en Etnoeducación actualmente apunta al desarrollo de capacidades analíticas críticas, mediante el reconocimiento de los procesos que las comunidades y/o los grupos étnicos —en articulación con la sociedad en su conjunto— han desarrollado a través de la historia y las acciones educativas agenciadas desde estos grupos y/o comunidades específicas. De igual forma, el campo de la Etnoeducación universitaria demanda enfoques y perspectivas de investigación específicas para los asuntos de los cuales se ocupa y en virtud de los fenómenos asociados a la etnoeducación como son los procesos históricos y territoriales; las relaciones escuela-comunidad; las prácticas pedagógicas y curriculares de los sistemas escolares; los procesos identitarios y comunitarios; las dinámicas de movilización y lucha política étnica en Colombia. Igualmente reflexionar en torno a las problemáticas propias del campo etnoeducativo (identidades, discriminación racial, afirmaciones étnicas, educaciones propias) mediante su relación concreta con procesos etnoeducativos de comunidades y/o instituciones. Otro elemento central en este análisis de los aportes de la ETNU al campo de la formación docente intercultural en Colombia, se puede recoger en la redefinición de los diferentes roles para los nuevos sujetos etnoeducadores. Se trata de una perspectiva en la que se articulan funciones comunitarias, pedagógicas, culturales y políticas contribuyendo a que el oficio docente se transforme en una práctica integral e intercultural.

Tabla 2
Roles de los etnoeducadores (2021)

Rol comunitario	Rol pedagógico	Rol intercultural	Rol lingüístico
<p>Aportar en la construcción y ejecución de planes de vida y proyectos globales de vida de las comunidades</p> <p>Promotor de procesos de investigación comunitaria (diagnósticos, censos y estudios locales). Promover acciones tendientes a superar las formas de discriminación y racismo.</p>	<p>Promover la investigación de los saberes y los conocimientos locales para abordarlos en perspectiva pedagógica.</p> <p>Reconocer las necesidades de formación etnoeducativa de los niños, las niñas y jóvenes dadas sus condiciones étnico-raciales y culturales.</p>	<p>Promover procesos de diálogo y formación intercultural que propendan por el fortalecimiento de las diversidades y las identidades.</p> <p>Visibilizar los aportes de los productores de cultura material y simbólica en cada contexto, así como su inclusión en los planes de estudio.</p>	<p>Promover el conocimiento y visibilización de la diversidad etnolingüística y sociolingüística existente en las comunidades.</p> <p>Investigar y difundir la oralitura y la tradición oral como elementos constitutivos de la formación lingüística en la escuela y por fuera de esta.</p>
			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la ETNU aporta de manera fundamental en el reconocimiento, valoración y respeto de las diversas formas de producción de conocimiento provenientes de las experiencias de la multiculturalidad colombiana y a una concepción sobre la formación pedagógica en concordancia con las realidades particulares en las cuales se configuran los roles y las capacidades de los etnoeducadores. De esta manera, las diferentes experiencias han construido un trasegar contextualizado, territorial e intercultural del cual el sistema universitario debería aprender algunas lecciones.

Grandes lecciones por aprender

«Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe el mundo y tú no estás en él,
hay un momento de desequilibrio psíquico,
como si te miraras en el espejo y no vieras nada».
(Adriene Rich, *Invisibility in Academe*)

Queremos finalizar este ejercicio preliminar de memoria histórica, en parte como un homenaje a una lucha política ejemplar gracias a la cual se ha transformado la visión sobre la formación docente en Colombia. Sin embargo, debemos señalar, que muy pocas veces este proceso ha contado con el debido reconocimiento académico e institucional por parte de las personas y entidades responsables de orientar las políticas educativas y los programas de educación superior para el ejercicio de la docencia.

Podemos afirmar que el conjunto de políticas agenciadas desde finales del siglo XX en países como México, Colombia, Ecuador, Perú e incluso Bolivia, ha estado supeditado a los imperativos de las agendas educativas continentales que diseñan organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. El asunto de la EIB o la interculturalidad educativa ha quedado rezagado frente a los saldos pendientes en materia de cobertura y calidad para cerca de un 20 % de la población que aún no recibe los beneficios de los sistemas escolares oficiales. De este modo, lo «intercultural» no hace parte de las grandes prioridades en las políticas educativas, ni siquiera en los países con mayores porcentajes de población étnica como México o Brasil. Pero este hecho tiene una larga data en la historia de la educación de la región y de Colombia. Como lo plantea Tubino (2002), salvo algunas excepciones provenientes de iniciativas ligadas a proyectos de educación bilingüe con poblaciones indígenas, la educación pública en América Latina no ha sido multicultural, tampoco intercultural. Esto quiere decir que su trámite en el plano de la educación como derecho sigue pendiente en el continente, agravando las condiciones de posibilidad de contar con

sociedades no racistas, no discriminadoras ni xenofóbicas en una región con más del 30 % de sus pobladores indígenas o afrodescendientes.

En tanto, la formación docente intercultural no hace parte de la educación pública colombiana y sus actuales afanes de calidad, cobertura y pertinencia, las experiencias cuyos proyectos se sostienen en este enfoque, enfrentan claras desventajas para que sus demandas hagan parte esencial de la llamada educación nacional. En ese sentido, la consecuencia es que se trata de asuntos marginales en materia financiera, de sistemas de información, de infraestructura y de vinculación docente. Así las cosas, sabemos que los logros en materia de formación docente intercultural lo debemos, sobre todo, a las batallas que en el terreno educativo han adelantado las organizaciones étnicas colombianas (indígenas y afrodescendientes) y los equipos docentes de los programas de Etnoeducación universitaria.

La formación docente intercultural producida al interior de los movimientos étnicos y de unas pocas universidades, al menos en el caso colombiano, tiene dos rasgos esenciales que le caracterizan en su dimensión política, de una parte, su cuestionamiento a las desigualdades y las exclusiones históricamente presentes entre unas culturas y otras; de otra parte, en su postura contraria y tensionante al discurso multicultural de la integración en la diversidad. Aún queda mucho trabajo por realizar respecto al análisis sobre el enfoque intercultural de los movimientos sociales, ya que sus orígenes y recorridos son distintos a los producidos en el mundo académico e incluso al que se ha configurado para las nuevas políticas educativas de la inclusión. Sin embargo, en este ámbito residen elementos muy valiosos para comprender lo que está en disputa alrededor de una categoría que se ha vuelto «acomodatícia» para nombrar sin meterse en aprietos, los viejos problemas de la discriminación y la exclusión de nuestras sociedades.

En las dos últimas décadas se han adelantado en diferentes modalidades y bajo alianzas interinstitucionales mixtas, una amplia oferta de programas de formación docente encaminada al abordaje de la in-

terculturalidad, la CEA y la etnoeducación. Estos procesos conocidos como diplomados o programas de formación continuada han contado en muchos casos con el apoyo de entidades gubernamentales, universidades, ONG y organizaciones étnicas. Igualmente, en algunos procesos se han sumado colectivos docentes y sindicatos de maestros como en el caso de ADIDA¹⁷. Lo relevante de este proceso es señalar la movilización pedagógica que ha promovido la sensibilización e información a una amplia gama del magisterio respecto de temas específicos sobre diversidad cultural y educación. Son ejercicios que han contado con un apoyo especial por parte de organismos de cooperación internacional, quienes, en la tarea de apoyo a las entidades territoriales del sector educativo, promueven especialmente la estrategia de formación y capacitación docente como condición para el fortalecimiento de acciones de etnoeducación y/o implementación de la CEA¹⁸.

En términos de temáticas, los conflictos interculturales son la nueva perspectiva de la Etnoeducación universitaria, por lo cual se requiere nuevos horizontes formativos ya no solo para ejercer control cultural en los términos iniciales con los que surgieron, sino para hacer frente a la complejidad del racismo histórico sobre las poblaciones negras. Por ello, debemos recalcar que la educación antirracista es el gran aporte que deja la CEA como una experiencia de formación docente intercultural en Colombia, planteando nuevos escenarios para abarcar el debate que nos deja este ejercicio, ¿a quiénes les corresponde asumir la formación inter-

17 La Asociación de Institutores de Antioquia —ADIDA—, desde su Centro de Estudio de Investigaciones Docentes —CEID— impulsa desde el año 2011 la realización del Seminario Nacional de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que cuenta ya siete ediciones con una amplia participación de docentes e investigadores del país y de nivel internacional.

18 Para señalar dos ejemplos podemos referir el caso de las acciones adelantadas entre la Agencia Española de Cooperación Internacional AECID y la Secretaría de Educación de Bogotá con el fin de apoyar la implementación de la CEA en el sistema escolar de esta ciudad. Igualmente, el proceso del Consejo Noruego para Refugiados y su alianza con las Secretarías de Educación de Cauca y Nariño para apoyar el fortalecimiento de la Etnoeducación Afrocolombiana en las comunidades negras de la costa pacífica.

cultural de los docentes en una nación multicultural? En definitiva, este camino de más de tres décadas nos muestra la relevancia de la dimensión intercultural para la comprensión sobre el oficio de los maestros en los escenarios contemporáneos de diversidad, no solo étnica, sino de otro orden. Las grandes lecciones que dejan estos procesos se ubican en una propuesta transformadora del Estado docente por el cual hemos transitado durante doscientos años de nacionalismo educativo.

En su recorrido podemos reconocer diferentes procesos, escenarios y prácticas de formación docente intercultural en el que se combinan contextos comunitarios, organizativos e institucionales como en el caso de las Universidades que impulsan ETNU. Los grandes agentes de formación han sido los movimientos y organizaciones étnicas, por lo que sobresale también el componente de socialización política implícita en una dinámica en que no solo se es «estudiante» sino, sobre todo, activista o militante de una causa, como en el caso del CRIC y las redes de docentes afrocolombianos. También actúan como agentes de formación las ONG, las escuelas normales y las Universidades vinculadas en los diferentes procesos expuestos.

La formación docente intercultural que reunimos en este ejercicio de lectura histórica expresa la diversidad y la dispersión de prácticas y saberes que se han configurado en cuatro décadas de proyectos comunitarios, políticos y universitarios. Los diferentes actores y escenarios han conllevado a la emergencia de nuevos sujetos, comunitarios y/o etnoeducadores, ahora encargados de la grandiosa tarea de renovar la pedagogía de una escuela tradicional monocultural y nacionalista. Así que esta formación docente intercultural se ha tejido de socialización política, educación popular, educación propia, proyectos de investigación, y encuentros de saberes en seminarios, talleres y congresos, así como de una increíble labor en la producción de materiales educativos. Con todo ello decimos que el camino descrito en estas páginas trasciende el modelo convencional de la formación docente colombiana, casi siempre escolarizada y estandarizada. A manera de un iceberg, estas experiencias

requieren ser leídas de manera juiciosa para extraer de cada una de ellas importantes lecciones.

Los saberes provenientes de la educación propia, la pedagogía comunitaria, la etnoeducación y la perspectiva afrocolombiana son un campo pluriverso y rico en perspectivas de lectura del mundo que habitan hoy las culturas y las educaciones. En ese sentido, se debe resaltar que su logro es consecuencia también de ampliar los lugares de producción de conocimiento, los actores que hacen parte de la formación y los escenarios en lo que circula la palabra y la experiencia. Todo esto implica un desplazamiento de los cánones académicos respecto de la calidad, la profundidad y la legitimidad en los procesos de enseñanza. Todas las experiencias descritas han desobedecido en mayor o menor grado la idea de la educación bancaria y han trasegado por la senda de una praxis emancipadora y descolonizadora. Claramente con mayor autonomía para quienes se mueven por fuera de la institucionalidad.

Finalmente, es necesario señalar que en el terreno práctico, estas experiencias independientemente de sus orígenes y tendencias se han articulado en diferentes espacios y momentos. Uno de los ejemplos más interesantes es el proceso sucedido en el marco del convenio entre la Universidad del Cauca y el CRIC durante el período 2004-2008 y mediante el cual un grupo de 32 maestros comunitarios del Programa de Educación Bilingüe del movimiento indígena caucano se formaron y titularon como licenciados en Etnoeducación. Este proceso enfrentó estrategias interculturales muy interesantes que incluyeron orientación de los cursos por parte de parejas docentes del CRIC y la Universidad; el desarrollo de una propuesta de flexibilización curricular que contemplaba validar la experiencia y saberes previos que este grupo portaba dada su amplia trayectoria como investigadores comunitarios; la movilidad por diferentes territorios indígenas en el ejercicio de encuentros y jornadas de formación, y finalmente, la concreción de un modelo de trabajos de grado contextualizado a las necesidades del movimiento indígena y capaz de responder a las exigencias institucionales. Fue experiencia in-

édita en Colombia y un buen ejemplo de cómo en el campo de las luchas contrahegemónicas se producen alianzas de actores y procesos precisos en función de la formación docente intercultural.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Colección Culturas y Pedagogías. Siglo del Hombre.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En G. Bonfil Batalla, *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*. Editorial INAH.
- Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (34): 9-21.
- _____ (2013). Amir Smith Córdoba: pensamiento y militancia de un intelectual afrocéntrico. En R. Rosero (comp.), *Estudios de suelo. Interculturalidad y sujetos en resistencia* (pp. 209-229). SentiPensar Editores.
- Castillo, E. (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, 24, 38-44. CREFAL.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* (7), 139-149.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural.
- Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (69): 183-202. Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino, E. (2001). *Política cultural & cultura política. Una nueva mirada de los movimientos sociales*. Taurus.
- Fundación Red Elegua. (s. f.). *Quienes somos*. <https://fundacionredelegua2.wixsite.com/red-elegua>.
- Hernández, R. (2009). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* (pp. 255-262). Unesco.

- _____ (2014). Identidad cultural palenquera, movimiento social afrocolombiano y democracia. *Reflexión Política*, 16(31), 94-113. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Mena, M. (comp.). (2012). *Memorias Eventos Proyecto Dignificación de los Afrocolombianos y su Cultura a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Documentos para el debate. Convenio Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Secretaría de Educación Distrital, Unión Americana de Educación Superior UNAES.
- Mena, M. y Meneses, Y. (2020). A modo de presentación. Reciban nuestros ancestrales saludos. En M. Mena y Y. Meneses (comps.), *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial* (pp. 12-19). Editorial Niñeces de Goré.
- Ministerio del Interior (s. f.). Diagnóstico Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993-2019.
- Quiñónez, F. M. (2005). Tras los hilos de Ananse. En *Nodos y nudos*, 2(19), 92-96. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sotelo, A. (2014). Una mirada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de las reflexiones de los líderes de la Red Elegguá en la ciudad de Bogotá. Campos. En *Ciencias Sociales*, 2(2), 225-256. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2014.0002.03>
- Universidad del Cauca. (2013). *Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. Formación de Etnoeducadores en el Suroccidente Colombiano. Mejoramiento de la Calidad y Pertinencia Educativa para poblaciones diversas en los departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Tolima y Valle*. En convenio con el Ministerio de Educación (mimeo).
- Valderrama, C. (2018). *The negritude movements in Colombia*. [Doctoral Dissertations]. University of Massachusetts Amherst.