

Impacto de los procesos emancipatorios en la educación de la población afrocolombiana en el Darién: una propuesta desde la didáctica no parametral¹

Claudia Alexandra Hernández Arboleda*

Esneider Giraldo Martínez**

Jennyfer Alejandra Marín Yepes***

*Licenciatura en Ciencias Sociales,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia,
calexandra.hernandez@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0001-4943-2205>

**Licenciatura en Ciencias Sociales,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia,
esneidergiraldomartinez@gmail.com.
<https://orcid.org/0009-0003-8633-4721>

***Licenciatura en Ciencias Sociales,
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia,
jennyfera.marin@udea.edu.co.
<https://orcid.org/0009-0006-4262-0453>

Cómo citar este artículo:

Hernández Arboleda, C. A., Giraldo Martínez, E. & Marín Yepes, J. A. (2025). Impacto de los procesos emancipatorios en la educación de la población afrocolombiana en el Darién: una propuesta desde la didáctica no parametral. *Cuadernos Pedagógicos*, 27(39), 1-16.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/359271>

Resumen

Este artículo analiza el impacto de los procesos emancipatorios —entendidos como acciones colectivas de resistencia, afirmación identitaria y lucha por la autonomía— en la configuración de prácticas educativas propias en las comunidades afrocolombianas del Darién chocoano. A pesar de las condiciones históricas de exclusión, despojo y racismo estructural que afectan estos territorios; las comunidades han desarrollado propuestas pedagógicas basadas en la memoria, el territorio y la historia pública; desafiando los estándares normativos impuestos desde la centralidad educativa nacional. A través de experiencias de etnoeducación, diarios de campo y encuentros formativos; se evidencia cómo los saberes ancestrales y las prácticas culturales se consolidan como herramientas de transformación social, resignificando el rol del maestro y el sentido de la escuela.

Palabras Clave

Etnoeducación; educación propia; procesos emancipadores; comunidades étnicas; Darién chocoano.

Impact of Emancipatory Processes on the Education of the Afro-Colombian Population in Darien: A Proposal from Non-parametric Didactics

Abstract

This article presents the results of a research proposal focused on exploring the autonomous processes and various forms of resistance within the educational, formative and pedagogical dynamics practiced by Afro-Colombian, indigenous, and peasant communities (specifically in the Municipality of Unguía in Chocó department of Colombia) or that they have practiced throughout their history as marginalized human groups as a result of the racist and unequal dynamics that take place in Colombia (and globally). How these dynamics impact ethno-education and Colombian autonomous education, enriching teacher training processes through pedagogical practice in rural contexts, field trips, and field journals as tools for constant reflection and feedback.

Keywords

Ethno-education; autonomous education; emancipatory processes; ethnic communities.

1. Introducción

Existe una deuda histórica de tamaño insondable al reconocer la forma en la que, pedagógica, social, cultural, epistemológica, legal y políticamente, las comunidades negras, indígenas y campesinas de nuestro país (y como regla general, del mundo) han sido marginadas y condenadas al olvido, la desaparición y un innegable silenciamiento. Desde los comienzos de la historia colonial -y posteriormente republicana- las minorías étnicas han sido vapuleadas desde diferentes direcciones por aquellos quienes, en su haber, detentan una suerte de saber-poder que sostiene diferentes formas de hegemonía, bien sea de carácter institucional o en virtud de un capital cultural y/o económico.

En este sentido, se puede plantear que la nación ha fallado en la construcción de un Estado que, pretendiendo ser pluriétnico y pluricultural, se ha anquilosado al pasado y ha configurado sus prácticas para conservar la estructura social. Así, el racismo ha sido un problema de carácter estructural de largo alcance que, hasta el día más reciente, sigue con una vigencia oprobiosa, condicionando el devenir de nuestra historia como Estado-nación colombiana porque invisibiliza los procesos llevados a cabo por estas minorías.

Allí recayó el interés de este proyecto de investigación que se propuso indagar por esas prácticas educativas propias que han generado estas comunidades², más allá de los espacios que ha otorgado el gobierno o el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Estas son desarrolladas, creadas y llevadas a cabo desde el interior de su idiosincrasia, posibilitando otras visiones y un reconocimiento auténtico y legítimo de su existencia, al inscribirse y producirse en el origen de sus propias perspectivas epistemológicas o formas de existir y comprender tal existencia.

Desde la perspectiva académica y profesional, como maestros en formación, debemos re-plantearnos las responsabilidades éticas, políticas y públicas de de-construir y re-construir las prácticas pedagógicas en nuestro país, a partir del análisis y la autoevaluación constante. De esta forma, es posible comprender los legados históricos que nos competen como Estado-nación, la herencia de lo que somos como grupo humano y lo que deberíamos propender a ser como individuos, a partir de dichas prácticas. Como ciudadanos colombianos, valorar la diversidad cultural del país es esencial cuando se cuestiona y reflexiona sobre eso que se ha establecido como identidad nacional, reconociendo que se ha fundamentado históricamente en propósitos homogeneizantes asentados en bases evidentemente racistas.

La investigación se enmarcó en la metodología Investigación-Acción, como modalidad de práctica reflexiva. De acuerdo con Hopkins (2014) esta “implica un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. Esta naturaleza cíclica anima a los docentes a examinar sistemáticamente su práctica y realizar cambios informados basados en evidencia” (p. 59).

Y se implementó el diario de campo no solo como un instrumento de recolección de información sino como un medio para el análisis de la práctica, reflexión, introspección y autoobservación (Latorre, 1996, como se citó en Prieto, 2003); lo que pone de manifiesto su gran potencial. Así, el diario de campo se convierte en una herramienta pedagógica, no solo para los participantes de este proyecto y sus procesos formativos durante las salidas de campo, sino también como uno de los principales insumos metodológicos para el desarrollo de esta investigación facilitando la comprensión de las prácticas de educación propia que se gestan dentro las comunidades donde se desarrolló este proyecto.

2. La etnoeducación como una propuesta política y pública del Estado colombiano

2.1. Procesos emancipatorios de las comunidades étnicas colombianas. Una breve mirada a la historia, la legislación y las políticas públicas

Pese a la característica e histórica diversidad de Colombia, se han reproducido estructural y socialmente dinámicas o procesos de marginalización hacia las comunidades étnicas y rurales, lo que, de manera consecuente, ha generado diferentes manifestaciones violentas, excluyentes y revictimizantes. Estas comunidades se han visto, con el paso del tiempo, inmersas en luchas y pujas por conseguir su emancipación política, jurídica y social para, posteriormente, disputar el reconocimiento y la protección de sus derechos basados en los principios de igualdad y justicia que se hayan sustentados en la Constitución Política de Colombia de 1991, los derechos humanos y la democracia.

Entre los primeros vestigios legales aparecen la Ley de Manumisión y la Ley de Vientres establecida por el Congreso de la República de la Nueva Granada en la Ley 2 de 1851; estas son dos leyes que fueron promulgadas en Colombia durante el siglo XIX constituyen hitos para la abolición de la esclavitud en el país. Con la primera, se pretendía generar un nuevo camino para que los esclavos tuvieran su libertad bajo ciertas condiciones. En consecuencia, aparece la segunda ley, que los bebés recién nacidos de esclavas fueran sujetos libres una vez alcanzaran la mayoría de edad.

Estas leyes son precedentes de un abanico mucho más amplio de figuras legales que se han construido para promover el acceso efectivo a los derechos conquistados por las poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas, quiénes, a través del reconocimiento civil, social y cultural de sus diferencias e historias, han aportado a la construcción del país. Por tanto, pese a las dificultades y contradicciones, han hecho de Colombia la nación que es.

De forma reciente, el reconocimiento oficial de la diversidad étnica, social y cultural, su correspondiente autonomía y soberanía en el país, tiene su estandarte en

la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la creación del Ministerio del Interior. Este último tendría como misión coordinar y promover las políticas públicas para la protección de los derechos de las comunidades étnicas. Es posible encontrar, entre otras políticas y leyes promulgadas a finales del siglo XX y comienzos del XXI, la Ley 70 de 1993³, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) o el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017), entre otras.

En ese sentido, es posible identificar que las demandas sociales han devenido en avances legislativos y nuevas políticas públicas. Sin embargo, las prácticas discriminatorias siguen siendo una realidad para muchas comunidades étnicas y rurales de Colombia, sin contar con el abandono estatal que sufren en sus realidades cotidianas.

Por eso, es fundamental promover y fortalecer los procesos emancipatorios que permiten a estas comunidades tener un goce efectivo de la ciudadanía, así como garantizar que se implementen políticas públicas y programas diseñados para proteger sus derechos. Más allá de lo planteado por la ley, se requiere una búsqueda incansable por su materialización y cumplimiento. Solo así podremos avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa para todos, donde hablemos de libertad, libre desarrollo de la identidad y respeto por la diversidad de las diferentes cosmovisiones.

2.2. La etnoeducación como una propuesta estatal para una educación diferencial

La etnoeducación en Colombia surge en el marco de las leyes mencionadas y su enfoque pedagógico busca dar respuesta a décadas de exigencias de las comunidades étnicas. Se trata de considerar y valorar sus procesos educativos particulares y diferenciados, con la garantía de llegar a los estándares de calidad y pertinencia socialmente establecidos, en correspondencia con aquellos de la educación centralizada y occidentalizada que se imparte en los centros urbanos.

En consecuencia, surgen leyes que buscan promover la etnoeducación como política pública y como ley nacional en términos educativos, como la Ley 70 de 1993, con la cual se hace un reconocimiento a las comunidades negras de Colombia como grupos étnicos y se establece la importancia de crear un régimen educativo especial. De esta forma, se aporta al mantenimiento y desarrollo de su identidad cultural, sus tradiciones y costumbres, y a la conservación y protección de sus territorios, a partir de procesos educativos y pedagógicos pertinentes y autóctonos.

Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no solo concibe la obligatoriedad de la educación, sino también la diversidad cultural del país, con lo cual se reconoce la importancia de una educación intercultural para las comunidades étnicas y se establece que se debe garantizar su derecho a recibir procesos pedagógicos que respeten y valoren su cultura, historia y tradiciones.

En el contexto chocoano, tomando como premisa su diversidad étnica desde las múltiples comunidades que lo habitan, principalmente, afrodescendientes e indígenas, también se promueven leyes etnoeducativas. En primer lugar, los Artículos 55, 56 y 57 de la Ley 115 de 1994 reconocen la educación propia para las comunidades étnicas, basada en sus lenguas, tradiciones, saberes y formas de organización social.

En segundo lugar, en VI capítulo de la ley 70 de 1993 establece que las comunidades negras tienen derecho a una educación propia, fundamentada en sus valores, saberes, tradiciones y formas de vida, lo que se traduce en la implementación de la etnoeducación como modelo pedagógico. Este enfoque debe incluir la participación activa de las comunidades en el diseño, ejecución y evaluación de los programas educativos, así como la formación de docentes en enfoques interculturales y en el conocimiento de las culturas afrocolombianas. Además, se promueve un currículo contextualizado que incorpore la historia, cosmovisión y aportes de estas comunidades, y se reconoce la responsabilidad del Estado en garantizar los recursos y el apoyo técnico necesarios para su implementación en las regiones con población afrodescendiente. El decreto 804 de 1995 establece las normas para la prestación del servicio educativo a los grupos étnicos, reconociendo su diversidad cultural, lingüística y social, otorgando una autonomía desde la gestión y atención de los procesos educativos de las comunidades.

En tercer lugar, se establece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en la Ley 70 de 1993, en su Capítulo V, esta plantea la implementación de un espacio con el objetivo de reconocer y valorar la historia, cultura, tradiciones y aportes de las comunidades afrocolombianas de en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Esta cátedra busca fortalecer la identidad de los estudiantes afrodescendientes, promover el respeto por la diversidad étnica y cultural del país, y sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la riqueza de los pueblos negros, raizales y palenqueros.

Por último, el Plan de Educación del Chocó promueve el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de la región, proponiendo adaptaciones curriculares que permitan crear nuevas alternativas en relación con los procesos pedagógicos impartidos en contextos escolares, en pro de una educación pertinente y contextualizada que responda a las particularidades de las comunidades afrodescendientes e indígenas del territorio. Al ahondar en el Plan Estratégico de Mejoramiento de la Calidad Educativa del Departamento del Chocó (2016-2026), se evidencian los esfuerzos, más allá de la elaboración de guías curriculares, para la adaptación de un sistema educativo que dialogue con los conocimientos ancestrales cimentados en la región y la implementación de estrategias para fomentar la preparación académica de los estudiantes, con la intención de alcanzar niveles de calidad esperados y propuestos por las pruebas estatales.

No obstante, aunque este plan promueva la inclusión de los saberes y conocimientos tradicionales de las comunidades, por medio de ideas como la

intención de formar a los docentes en enfoques y metodologías que posibiliten dicho intercambio intercultural en las escuelas del departamento, no queda clara la manera o los medios para hacerlo o si dichas estrategias se particularizan y diferencian para cada comunidad.

Es decir, en términos de la propuesta y del discurso del que emana, es un hecho incontrovertible que hay que recuperar los conocimientos de las comunidades étnicas y ancestrales, además, son los docentes los encargados del buen funcionamiento de dichas premisas. El problema radica en la cuestión metodológica y en varias escalas, si se toma en cuenta los medios materiales, infraestructurales, pedagógicos y didácticos necesarios para incluir los saberes de cada comunidad sin que se generen nuevas asimetrías.

2.3. Etnoeducación o educación propia

En contraposición con estas propuestas de etnoeducación generadas desde la centralidad y dispersas por los departamentos con alto índice de población étnica y cultural diversa, existen diferentes perspectivas y discusiones que atraviesan los conceptos antropológicos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. A través de ellas, se cuestionan los procesos formativos, pedagógicos y educativos, y la manera como se inscriben en las dinámicas internas de un sistema educativo nacional y en dinámicas de formación y educación dentro de las comunidades.

Una de las críticas más recurrentes frente al concepto de etnoeducación promovida desde las políticas públicas, dentro del marco de la pluriculturalidad o la multiculturalidad, es la idea de convivencia de diversas cosmogonías culturales, sin entrar a profundizar, recuperar o divulgar las particularidades étnicas y culturales de las *mal llamadas minorías*. Además, más allá de escuchar las exigencias de las comunidades indígenas y afrodescendientes, la necesidad radica en pensar en una educación diferenciada que no promueva de forma superficial la existencia de una diversidad cultural. Esto significa hablar de unas adaptaciones didácticas, curriculares o pedagógicas desde las que se pongan en circulación los conocimientos autóctonos, ancestrales y heredados de las comunidades a la par de los conocimientos disciplinares occidentales.

De esta forma, la educación propia es una opción alterna que surge desde las mismas comunidades. Según Ortega y Giraldo (2019), esta “tiene como objetivo desbordar los límites de la escuela tradicional ‘occidental’ (no indígena) reconociendo la gran responsabilidad que tienen los grupos étnicos para precisar, constituir y administrar sus propios sistemas de educación desde su propia cultura y cosmovisión” (p. 74).

Esta propuesta reivindica las dinámicas y prácticas de las comunidades étnicas porque surge desde los movimientos sociales que reclaman su reconocimiento y participación activa en sus propios procesos educativos y de formación. Además, propone que estos sean replicados en otros espacios de la nación colombiana,

permitiendo recuperar el idioma, revalorar los saberes de los ancianos y las prácticas de cada comunidad en relación con la alimentación, la danza, la cosmovisión, la medicina, entre otros. Asimismo, los maestros “protectores de su cultura, encuentran en la etnoeducación una manera de asumir como una prioridad los planes de vida de sus estudiantes (proyectos colectivos de bienestar) para proyectarlos en sus territorios y sus gentes” (Ortega y Giraldo, 2019, p. 75).

En este sentido, la educación propia no solo trata sobre el reconocimiento de unos procesos educativos, sino que supera la intención del sistema tradicional educativo de impartir conocimientos disciplinares para promover la preservación de la esencia y del ethos de dichas comunidades, superando el espacio del aula y de la escuela, y, en consecuencia, redefiniendo el rol del maestro tradicional.

Por lo tanto, se propone que la educación nazca de la misma comunidad, de sus proyectos de vida, de sus actividades diarias, de la cotidianidad. Se trata de una educación que se convierta en expresión soberana de las comunidades al autogestionarse y hacer del estudio, el trabajo, las relaciones y los vínculos personales y ambientales una apuesta por las propias formas de vida, por los legados de sus ancestros y la permanencia en el futuro de su forma particular de ser-estar en Colombia y en el mundo.

3. Procesos educativos propios más allá de las políticas públicas. Un acercamiento a las comunidades de Marriaga, Citará y Gilgal, desde la perspectiva de maestros en formación

3.1 Los diarios de campo como instrumento de formación: las experiencias vividas, las experiencias narradas, las experiencias aprendidas

Las salidas de campo suelen estar mediadas por actividades, estrategias y herramientas, entre otras posibilidades, que se transforman en aprendizajes y nuevos conocimientos que transitan los espacios, los diálogos y las relaciones que se tejen. Estas son experiencias compartidas que quedan en la memoria de quienes las viven y se perciben de múltiples formas.

Se trata de un ejercicio que se hace desde la privacidad de las reflexiones y la intimidad de los análisis, guardando un recuerdo vivo de lo percibido, lo sentido y lo pensado. Para el caso de esta investigación, la realización y revisión de estas memorias se hizo por medio de los diarios de campo, vislumbrando, a través de los ojos de algunos estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes se convertirán en futuros maestros y maestras del país, sus experiencias al encontrarse con estas comunidades, a veces lejanas, desconocidas e, incluso, ignoradas por la misma academia y por quienes frecuentan sus espacios y procesos.

En el caso de las y los estudiantes del Semillero de Historia Pública y Pedagogía Social (HISPUSEM), tras una salida de campo al Municipio de Gilgal, en el Chocó, se desarrolló un ejercicio pedagógico con la intención de generar procesos y vínculos con un grupo de comunidades negras, indígenas y campesinas de la zona, por medio de un intercambio de conocimientos de ambas partes.

Se propuso el apoyo por parte de las y los maestros en formación a partir de algunos talleres que servirían como preparación para pruebas estatales, como es el caso del ICFES y un curso preuniversitario, contemplando adaptaciones que involucraran ejemplos, ejercicios y actividades ligadas al contexto inmediato y a cosmovisiones ancestrales de los estudiantes, facilitando la comprensión, interés e involucramiento en los cursos y talleres, lo que se ha llamado en los procesos del semillero de investigación enfoque étnico territorial.

Además de una introducción a la vida universitaria, se abordó la exploración de las posibilidades de acceder a apoyos gubernamentales y a instituciones de educación superior, que facilitarían la permanencia de los estudiantes en procesos formativos, desarrollados en territorios alejados de sus comunidades de origen. También, se profundizó en cómo estos procesos podrían retribuir, posteriormente, en transformaciones y mejoras de las condiciones materiales y organizacionales de la región, una preocupación constante manifestada por los estudiantes durante un último taller, cuyo propósito fue explorar sus proyectos de vida, algunos de ellos proyectados dentro y fuera del territorio.

Todos los talleres, cursos y experiencias del semillero se propusieron a partir de manifestaciones e intereses que se percibieron y expresaron en procesos de investigación, salidas de campo, visitas, diálogos y conversaciones que surgieron con la comunidad educativa y los agentes del territorio en general, en espacios previos que tan tenido lugar desde 2018.

De esta forma, se desarrollaron actividades de convivencia, pedagógicas y experienciales, en las que cada participante pudo vivir y convivir con las realidades materiales, las personas y sus perspectivas y paradigmas acerca de las cotidianidades vividas, con un enfoque en las condiciones educativas. A partir de esta experiencia, cada estudiante-maestro desarrolló un diario de campo que le permitió hacer una revisión personal y profesional del encuentro, superando el simple análisis sobre los planes y ejecuciones, para elaborar una reflexión que dejara una marca considerable respecto a cómo la convivencia y el territorio atravesaron y cuestionaron sus propias prácticas y percepciones.

En consecuencia, surgen variopintas apreciaciones de las diversas concepciones y formas que puede tomar la educación y los procesos formativos, cómo se configuran algunas perspectivas pedagógicas y cómo, las limitaciones y olvidos estatales determinan unas posibilidades, unas dificultades y unos retos que se convierten en

punto de partida para el tejido de nuevos constructos alrededor de la autoeducación o educación propia.

3.2 Retos, posibilidades y potencialidades

Para comenzar, los procesos etnoeducativos o de educación propia en el Departamento de Chocó ofrecen unas posibilidades que, según Gonzalo de la Torre (2007):

Es el derecho a que la propia historia y la propia cultura de toda etnia sean valoradas: Como fuentes de conocimiento, como medio de creación de pensamiento y sabiduría, y, por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se identifican con dichos valores u optan por los mismos. (p. 1)

En la construcción de este proyecto, se hallaron prácticas educativas que se dan de forma autóctona en Unguía y que se distancian geográfica y culturalmente.

Según su ubicación, se pueden evidenciar formas comunitarias diversas, tales como organizaciones campesinas en Gilgal, grupos indígenas (Emberá-Chamí) en Citará y, finalmente, una comunidad afrocolombiana en Marriaga. Según sus condiciones particulares e ideológicas, es posible percatarse de que en estos sitios se tejen pedagogías y relaciones con el conocimiento que, en contraste con las leyes etnoeducativas, manifiestan una serie de divergencias que, vistas en conjunto, crean posibilidades.

Por consiguiente, tomando como sustento la diversidad de formas educativas que se dan según el contexto y las comunidades, es posible enunciar que las construcciones de sentidos educativos y formativos dadas en estos espacios versan sobre necesidades particulares y, a su vez, constituyen prácticas colectivas que articulan saberes ancestrales con la cotidianidad de los sujetos que allí habitan.

Con propósitos de intercambio de conocimiento, la primera visita al Darién propició, tanto en egresados como en las y los maestros en formación, diferentes aprendizajes que se fueron construyendo, deconstruyendo y articulando a los saberes que cada cual traía en sus concepciones previas. Nutrirse de estos intercambios no fue una cuestión de aceptación, sino un resultado inevitable de los encuentros circunstanciales con cada comunidad (unos acercamientos más tangenciales que otros).

Se resalta el trabajo de los diferentes agentes educativos: docentes, líderes y lideresas y demás actores comunitarios. Estos sujetos de saber son agentes activos del territorio y articuladores de dinámicas que trascienden temas relacionados con el desarrollo comunitario y la protección y promoción de la cultura; son los cuidadores de los saberes ancestrales, los protectores de la identidad, entre otros principios que sustentan su práctica pedagógica. Ellos trascienden su labor docente y, a partir de su práctica, se convierten en sujetos históricos.

En consecuencia, el docente, que la mayoría de las veces es un agente comunitario, un sabedor o sabedora, entre muchos otros rostros que toma en este contexto, no solo gestiona procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por una malla curricular, como se pretende que sucede en las limitaciones que erige la educación normativa; también genera procesos de autogestión vinculando la escuela (los procesos formativos que allí tienen lugar), la comunidad (los tejidos y vínculos humanos), el entorno (ambiental, social, político y público) y la vida (las prácticas y dinámicas cotidianas, las proyecciones de las individualidades).

Por su parte, la comunidad pedagógica representa una posibilidad en tanto va más allá de la comunidad académica que conocemos en contextos institucionales. Esto es, una comunidad donde las disciplinas y los saberes dialoguen con el mismo valor y legitimidad, donde la escritura no esté por encima de la memoria oral que da vida y sentido a las comunidades, donde se comprenda que las cosmovisiones, prácticas, dinámicas económicas, culturales y sociales se encuentran firmemente ancladas a las concepciones y usos que se hacen del territorio y se han construido históricamente.

En esta perspectiva, los conocimientos ancestrales como nadar, pescar, la herbolaria y la *yerbatería* de Marriaga, los tejidos, la defensa del territorio y la utilización colectiva de la tierra, las formas de lucha y defensa por la vida de Citará, de la mano de la agricultura, la interculturalidad y la construcción de formas políticas asociativas de Gilgal son respetadas, divulgadas y cuidadas como formas y modos que, conjuntamente y de forma separada, se puedan leer en el devenir comunitario de las y los afrocolombianos, campesinos e indígenas de Unguía y del país entero.

Para esto, se considera de vital importancia el diálogo de saberes porque, en este proceso, la práctica de la oralidad está acompañada de la escucha activa, mediando en esa sincronía sensorial y teórica del afecto y la creación mancomunada de conocimientos transversales, interdisciplinarios y multiculturales. En este sentido, el cuidado y el respeto por la vida, atendiendo a la diversidad epistémica que podemos encontrar en las comunidades, deviene en formas pedagógicas y didácticas ancladas al territorio y a las formas de habitarlo, desarrollando habilidades específicas en pro del relacionamiento con el otro y con aquellos que habitan y comparten el mismo contexto y tejido social.

En consonancia, la construcción de saberes y de soluciones a problemáticas sería una prerrogativa propia de esta comunidad pedagógica. Dicha prerrogativa debe dar cuenta de los modos en que la memoria, el diálogo, la conciencia ambiental, política y cultural, además de la construcción de imaginarios cargados de sentidos, pueden y deben propiciar la creación y la co-creación de tejidos sociales solidarios y armónicos.

Si se fortalece el acompañamiento comunitario, la organización política y educativa, aunada a la capacitación social, es posible un cambio de paradigma en el que la construcción de conocimientos colectivos que partan de los territorios, considerando su historia particular, tenga como resultado el beneficio de las

comunidades, por sus propias potencialidades y no por la necesidad forzada de encajar en estándares de calidad ajenos a las dinámicas y procesos propios de las regiones y territorios.

En relación con las posibilidades de los retos, tomando en consideración los saberes y las prácticas que se observaron, es menester conocer y divulgar las narrativas que se dan dentro de las comunidades, las cuales constituyen un desafío para repensar la historia pública de los indígenas, los afrocolombianos y los campesinos del municipio de Unguía. Esta es una forma de construir una memoria que desborda la visión que el Estado tiene sobre ellos, la cual les resta capacidad de agenciamiento desde su propia narrativa histórica.

De este modo, pensar la educación como un campo emancipatorio es fundamental, dado que las negociaciones culturales permiten entablar lazos y crear vínculos que, a la larga, constituyen una travesía sin camino, el cual hay que empezar a construir en pro de las dinámicas autóctonas que se dan desde el enseñar y aprender. Estas sobrepasan las formas, modos, conceptos y valores del sistema educativo promovido por el gobierno nacional.

Estas visiones del mundo representan un reto para los maestros en formación, las y los egresados y etnoeducadores del futuro, en relación con sus saberes y la enseñanza, a partir del reconocimiento de la interioridad y de la legítima existencia de las perspectivas epistemológicas propias de estas comunidades.

Al respecto, es necesario considerar nuevas concepciones, estrategias y herramientas que permitan el diálogo de diversas perspectivas, más allá de las tradicionales, como las etnoeducativas o las que surgen de los saberes propios, de forma que se construyan nuevos vínculos y tejidos en el ámbito pedagógico a lo largo del territorio nacional.

Es allí donde la didáctica no parametral como propuesta pedagógica cobra sentido al ser “una apuesta que busca el reconocimiento del sujeto, su historia y cómo puede repercutir en los otros que lo rodean” (Grisales y Zuluaga, 2018, p.26), jugando un papel preponderante, dado que anula la diferencia como una condición y leerla como una posibilidad es la pretensión en estos procesos de construcción de conocimiento, a la vez que se deben generar rupturas o quiebres en relación con la lógica dominante que homogeneiza el sistema educativo desde sus cimientos.

El proceso de enseñanza debe estar encaminado a la construcción y deconstrucción de sentidos y saberes, para que exista una pregunta permanente por el devenir individual y colectivo. Se trata de leer al sujeto en su territorio y en su participación contextual a partir de su propia subjetividad, mientras se lee a sí mismo como un sujeto partícipe de la historia concreta que le atañe.

4. Conclusiones

La continuidad de prácticas ancestrales en todas las comunidades étnicas que fueron visitadas se manifiesta como una evidencia contundente de su existencia, a pesar de los intentos históricos, sociales y diversos factores del contexto colombiano por exterminarlas o asimilarlas. Esta situación se expresa en las diferentes reflexiones construidas desde la experiencia pedagógica de los maestros y maestros en formación del semillero de investigación.

Es posible afirmar que la superación de los desafíos se puede materializar mediante propuestas educativas pertinentes, siempre y cuando se logre un cambio desde el macro contexto de las políticas públicas que se han quedado en la superficialidad y el micro contexto del aula, cuando estas se desbordan dentro de las comunidades étnicas. Esto puede ser factible si, desde su entorno educativo real, los maestros evidencian, problematizan y complejizan sus apuestas de formación, y si estas se asumen y tienen eco a nivel institucional, departamental o municipal y, finalmente, nacional.

Las y los docentes afrocolombianos, indígenas y campesinos del Departamento de Chocó tienen desafíos y tensiones permanentes. No es para menos, pues ser consecuentes entre la práctica pedagógica y el ser humano que se quiere formar no siempre es un camino claro y expedito, ya que se mezclan las exigencias enmarcadas en los Proyectos Educativos Institucionales, los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional, los resultados de las pruebas estandarizadas externas, los resultados del índice sintético de calidad, entre otras fuentes y parámetros de medida que ponen en tensión las competencias de los docentes y dificultan la tarea de planear y proyectar una praxis pedagógica coherente con lo que se requiere para la formación integral, incluyente, crítica y autónoma de los estudiantes en la actualidad, y se complejiza más aún si se consideran las particularidades y necesidades de los territorios y las comunidades.

Los desafíos no se resuelven solo desde posturas reflexivas. Es imprescindible que en el aula y en las instituciones se promueva la necesidad de reformular los currículos, estableciendo un diálogo entre los referentes de calidad y los principios de la etnoeducación, de forma que no se aborden como horizontes de sentido diferentes, sino que se cohesionen como ejes de la formación de estudiantes en contextos étnicos.

Los docentes del territorio expresan que la etnoeducación no coarta la posibilidad de ser ciudadanos del mundo y que esto no significa desdibujar la identidad, la cultura, la memoria colectiva, aquello que es fundamental para la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos.

Notas

1. El presente artículo fue asesorado por el profesor Diego Andrés Ramírez Giraldo (Historiador de la Universidad Nacional de Colombia y Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México) y es producto del proyecto *Impacto de los procesos emancipatorios en la educación de la población afrocolombiana en el Darién: una propuesta desde la didáctica no parametral*. Pertenece al Semillero de Historia Pública y Pedagogía Social y fue financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
2. Comunidad ribereña de Marriaga, comunidad de “colonos” Gilgal y comunidad indígena de Citará de Unguía, Chocó.
3. Se transcribe el artículo 1 para ilustrar la importancia de dicha ley: La presente ley tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana. (Ley 70 de 1993).

5. Referencias bibliográficas

- Congreso de la República de la Nueva Granada. (1851). *Ley 2 de 1851 por la cual se decreta la libertad de los esclavos en Colombia*. Gaceta de la Nueva Granada, 21 de mayo de 1851. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=12623>
- Congreso de Colombia. (1993). *Ley 70 de 1993 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. Diario Oficial No. 41.013, 27 de agosto de 1993. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=6388>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214, 8 de febrero de 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=297>
- Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. 18 de junio de 1993 (Colombia). D.O. No. 43325. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Básica-y-Media/86201:Decreto-1122-de-Junio-18-de-1998>
- Decreto 2249 de 1995. Por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. 22 de diciembre de 1995 (Colombia). D.O. No. 42163. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66719>

Decreto 804 de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995 (Colombia). D.O. 41853. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

De la Torre Guerrero, G. (2007). *La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico*. Conferencia presentada en el Foro sobre Educación, Mesa Departamental de Educación del Chocó, 20 de junio de 2007.

Gobernación del Chocó y Secretaría del Chocó (2017). *Plan estratégico de mejoramiento de la calidad educativa en el departamento del Chocó (2017-2027)*. Compendio para la Calidad de la Educación en el Departamento del Chocó. <https://utch.edu.co/portal/images/Plan-de-Mejoramiento-de-la-calidad-listo.pdf>

Gobierno Nacional de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

Grisales, L. D. y Zuluaga, D. P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Revista Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/2973>

Hopkins, D. (2014). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Open University Press. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://rezkyagungherutomo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/classroom-research-hopkins.pdf>

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994 (Colombia). D.O. No. 41214. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/189/ley-1151994-ley-general-educacion#:~:text=Define%20la%20educaci%C3%B3n%20como%20un,la%20familia%20y%20la%20sociedad.>

Ley 1753 de 2015. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. 9 de junio de 2015. D.O. No. 48538. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Normograma/Ley%201753%20de%202015.pdf>

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993 (Colombia). D.O. No. 41013 <https://www.fao.org/faolex/results/details/es/c/LEX-FAOC024289/#:~:text=La%20presente%20Ley%20tiene%20por,derecho%20a%20la%20propiedad%20colectiva.>

Ministerio de Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995 por el cual se establecen normas para la prestación del servicio educativo a los grupos étnicos*. Diario Oficial No. 42.013, 16 de mayo de 1995. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360033_recurso_1.pdf

- Ortega, L. y Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Prieto, R. G. (2003). El Diario como Instrumento para la Formación Permanente del Profesor de Educación Física. *Efdeportes.com, Revista digital*, 9(60). <https://efdeportes.com/efd60/diario.htm>