

**Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las comunidades
afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia**

Daniela Ordoñez Balanta

Diana Marcela Pinto Parra

Asesora

Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Especialización en Educación, Cultura y Política

2022

RAE

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia.
Modalidad del presente Trabajo	Monografía
Línea Investigativa	En el presente trabajo se sigue una línea de Etnoeducación, Cultura y Comunicación
Núcleo Problémico	Educación, inclusión y formación política. Articulada con este núcleo problémico, la monografía busca resaltar la importancia de impulsar la educación inclusiva como alternativa en respuesta y aceptación del desarrollo cultural diverso de nuestro país.
Autores	Daniela Ordoñez Balanta
Institución Educativa	Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD
Fecha	La Fecha de elaboración de esta monografía es: 01/04/2022
Palabras claves	Autorreconocimiento, Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Cultura, Etnoeducación, Saberes ancestrales
Descripción	<p>Con la presente monografía se buscó desarrollar y explicar la evolución de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las comunidades afrodescendientes de la región pacífica de Colombia, para lo cual se buscará delimitar, previamente, conceptos como el Estado Social de Derecho entendido, como herramienta, dentro de un marco jurídico para el desarrollo y reconocimiento de toda diversidad cultural, aún más la que corresponde a los saberes ancestrales de las comunidades negras/afro.</p> <p>Se desarrollarán los principales saberes que se encuentran en las comunidades del pacífico colombiano, siendo la educación, la medicina y los ritmos, a fin de evidenciar los aspectos relevantes de estos saberes y poder sopesar el impacto de la implementación de la Cátedra de Estudios</p>

	<p>Afrocolombianos en la protección de los saberes ancestrales.</p> <p>Por último, se analizó el material normativo que sirve como marco para la protección, desarrollo y participación activa de los saberes y las comunidades en el marco de los grandes avances de la Constitución Política de 1991.</p>
Fuentes	<p>Aguirre, D. (S.F.). Breve apunte sobre la Etnoeducación en Colombia. Bogotá.</p> <p>https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/corrientes/60-ejemplares/sextante-6/horizontes-6/263-breve-apunte-sobre-la-etnoeducacion-en-colombia.</p> <p>Alcaldía Mayor de Bogotá, S. d. (2014). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos Avances, retos y perspectivas. Bogotá.</p> <p>Benítez, S. (2018). Diseño de una metodología etnoeducativa para fortalecer la enseñanza de las costumbres ancestrales en los Estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa Catalino Gulfo del Municipio de Valencia Córdoba. Valencia.</p> <p>Moreno, V. (2018). implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en Quibdó. Bogotá D.C.</p> <p>Pastrana, J; Villamil, S. (2019). una mirada crítica a la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en el programa de ciencias sociales de la universidad de Córdoba. Montería.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Estado social de derecho, diversidad cultural y afrocolombianidad. - Saberes ancestrales fundamentales para la educación de las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia. - Aspectos relevantes en el desarrollo de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia. - Avances y retos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.

Metodología	El enfoque de investigación de la monografía es cualitativo, de tipo descriptivo y explicativo, a partir de revisión documental. Se lleva a cabo en tres fases: indagación bibliográfica, análisis y sistematización de la información, y elaboración del documento.
Conclusiones	La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Colombia ha permitido que se visibilice la problemática cultural que viven las comunidades afro, y si bien está lejos de ser la solución total de la crisis, si es una gran herramienta que le permite a las comunidades el compartir el conocimiento ancestral y el desarrollo cultural de forma óptima, no solo entre los que se auto reconocen como afro, sino de toda la sociedad en un Estado que propende por la interculturalidad.
Referencias	<p>Barriga, M. (2001). El Blanqueamiento de los tambores y la música africana en latinoamerica. <i>Estudios Latinoamericanos</i>, 46 - 60.</p> <p>Barriga, M. (2005). Historia del tambor africano. <i>Revista El Artista</i>.</p> <p>Barriga, M. (2019). El afro-colombiano en la educación musical desde la Colonia hasta principios del siglo XX. <i>El Artista</i>, 344 - 353.</p> <p>Beuchot, Mauricio;. (2005). <i>Interculturalidad y Derechos Humanos</i>. Bogotá: Siglo XXI.</p> <p>Burgos, H. (1992). <i>Medicina campesina en transición</i>. Ecuador.</p> <p>Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educacion. <i>Ley 115</i>. Bogotá.</p> <p>Grueso, D. (2013). <i>Constitución de 1991, identidades étnicas y política transformativa. raucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades</i>, 15, (29). .</p> <p>Hinestrosa, F. (2002). Administración de Justicia y Constitución de 1991. En I. L. Alternativas., <i>Contenido en: Varios. El debate a la Constitución</i>. Bogotá.</p> <p>Klee, P. (1964). <i>Conférence sur l'art moderne</i>. París.</p> <p>Leal, C. (2008). Disputas por tagua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el Pacífico colombiano, 1870-1930. <i>Revista Colombiana de Antropología</i>, V, 44(2) , 409 a 438.</p>

	<p>MEN, M. d. (S.F). <i>mineducacion.gov.co.</i>,2021, https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82805.html</p> <p>Merizalde, B. (1921). <i>Estudio de la costa colombiana del Pacífico</i>. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18867.</p> <p>Ministerio de Educación Nacional. (2015). <i>Educación para cada situación</i>. Bogotá: http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html.</p> <p>Mitjans Frontela, A. (2011). <i>Lineamiento básicos para pensar una política orientada a la realización de los derechos culturales</i>. Contenido en: <i>Varios. Los derechos culturales en la ciudad</i>. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte y Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia). .</p> <p>Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral Y CULTURAL. <i>Prespectivas Vol. 32, No. 1</i>, 19 a 37.</p> <p>Mosquera, C., & León, R. (2009). Acciones afirmativas en Colombia: entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas. En C. M. Rosero-Labbé, & R. E. Díaz, <i>Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal</i>. Bogotá.</p> <p>Paho, P. (1978). <i>Declaracion de Alma-Ata, Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud</i>. URSS.</p> <p>Pantoja, J. (2019). Entre la realidad y la esperanza: Situación de derechos humanos y procesos de construcción de paz desde los territorios. <i>Territorio de Etnias No. 14, edición especial</i>, 27 - 29.</p> <p>Pedersen, D., & Baruffati, V. (1989). Sanadores, deidades, santos y médicos: elementos para el análisis de los sistemas médicos. <i>Ciencias sociales y medicina, V. 29 No. 4</i>, 487-496.</p> <p>Perez, T. (2015). <i>Etnoeducación Afrocolombiana: “conocimiento oficial y reconocimiento retorico del multiculturalismo en Colombia”</i>. Cartagena.</p>
--	---

	<p>Quintana, R. (2016). Medicina tradicional en la comunidad de San Basilio de Palenque. <i>Nova</i> vol.14 no.25. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24702016000100007.</p> <p>Rangel, Marta;. (2016). Políticas públicas para afrodescendientes. <i>Marco institucional en el Brazil, Colombia, el Ecuador y el Perú</i>.</p> <p>Rojas, A. (2008). <i>Cátedra de Estudios Afrocolombianos Aportes para maestros</i>. https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=43104.</p> <p>Roth-Deubel, A. (2011). <i>Enfoque de derechos, instituciones y políticas públicas.</i>” Contenido en: <i>Varios. Los derechos culturales en la ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secr. de Cultura, Recreación y Deporte y Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad</i>.</p> <p>Sanchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. <i>Utopía y Praxis Latinoamericana</i>, vol. 23, núm. 83, 166 - 181.</p> <p>Sánchez, E., Pardo, M., Flores, M., & Ferreira, P. (2001). <i>Protección del conocimiento tradicional: Elementos conceptuales para una propuesta de reglamentación</i>. Bogotá.</p> <p>Secretaria de Educacion, Bogotá. (20 de 05 de 2020). educacionbogota.edu.co., 2021, https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7467</p> <p>Triana y Antorveza, H. (1997). <i>Léxico documentado para la historia del negro en América</i>.</p> <p>Uprimny, R. (2002). Constitución de 1991, Estado Social y Derechos Humanos. En I. L. Alternativas., <i>Contenido en: Varios. El debate a la Constitución</i>. . Bogotá.</p> <p>Zambrano, C. (2010). <i>Territorio, diversidad cultural y Trabajo Social. Trabajo Social, (12)</i>. .</p> <p>Zemelman, H. (2011). <i>Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre</i></p>
--	---

	<p><i>la realidad. México.</i></p> <p>Zuluaga Gil, R. (2014). Historia del constitucionalismo en Colombia. Una introducción. <i>Estudios de Derecho</i>. 81, (157), 101 a 129.</p> <p>Zuluaga, G., & Correa, C. (2002). <i>Medicinas tradicionales: introducción al estudio de los sistemas tradicionales de salud y su relación con la medicina moderna</i>. Bogotá.</p>
--	---

Tabla de contenido

Introducción	10
Justificación	11
Definición del problema	14
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Marco referencial.....	17
Antecedentes	17
Marco teórico	19
Estado social de derecho, diversidad cultural y afrocolombianidad	19
Saberes ancestrales fundamentales para la educación de las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia.	29
Saberes ancestrales de la educación en Colombia.	30
Saberes médicos ancestrales.	30
Saberes ancestrales rítmicos.	34
Aspectos relevantes en el desarrollo de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.	37
Identificación de la metodología Etnoeducativa.....	40

Surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.	44
Marco legal	48
Metodología	51
Análisis.....	53
Avances y retos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.....	53
Conclusiones y recomendaciones.....	56
Referencias.....	58

Introducción

El presente trabajo realiza una indagación en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante La Cátedra), como parte de la etnoeducación de las comunidades que convergen en el pacífico colombiano, para tal fin se desarrolla un análisis de la Cátedra enfocados en dilucidar los aspectos relevantes de su implementación, de cara a determinar desde su punto de origen legal y socialmente necesario para la prolongación de los saberes, esto entendiendo los avances que la Cátedra ha podido desarrollar en los territorios y los retos que aún debe seguir asumiendo.

Para tal fin, en un primer estudio se identifican algunos de los saberes ancestrales más puntuales que las comunidades requieren para el fomento y reproducción de los mismos y la perdurabilidad de la tradición, saberes que no solo parten del imaginario colectivo, sino que también se pueden fundamentar en las ciencias exactas y sociales para argumentar su respaldo y contenido educativo.

Posteriormente se exponen los principales aspectos de la implementación de la Cátedra, desde su creación, resaltando los grandes avances que ha permitido y siendo corticos con los retos que debe de enfrentar para continuar avanzando en su objetivo final.

Por último, se realiza un barrido normativo para ubicar jurídicamente la necesidad social de la Cátedra y la forma en la que el Estado colombiano ha establecido que se debe de desarrollar esta, con respeto de la justicia social de los territorios y la salva guarda de las culturas.

Justificación

En Colombia, la idea del Estado Social de Derecho, a diferencia de lo que se suele pensar, es una idea bastante nueva en su aplicación jurídica, lo que implica que sea aún más nueva en su aplicación material real, pero dentro de este entendido jurídico, dadas las propias singularidades del Estado colombiano se ha desarrollado, como columna estructural para el establecimiento del Estado Social de Derecho, la idea del reconocimiento étnico, cultural y afro cultural desde el componente legislativo y administrativo de la Nación.

De esta manera, con el reconocimiento de los derechos poblacionales que permitió la entrada en vigencia de la constitución de 1991 se han creado distintas estructuras jurídicas tendientes al reconocimiento, el autorreconocimiento y la promoción de las multifacéticas culturas que integran la población del Estado, con estas estructuras jurídicas nace el reconocimiento de la necesidad del componente educacional y etnoeducacional que permita una efectiva protección de las minorías, su reconocimiento cultural y permitir un verdadero desarrollo del Estado Social de Derecho, y es de esta estructura etnoeducativa, sus avances, retos falencias y viabilidades que nace la necesidad de la presente investigación.

La presente investigación se enfocará, en el estudio de la legislación en materia educativa existente con componente de étnización, en especial frente a La Cátedra, como eje etnoeducativo principal, pues el reconocimiento de la cultura y la tutela de los saberes de las poblaciones afro que aún resisten a la discriminación e invisibilidad, en conjunto con los pueblos indígenas y el pueblo Rom o gitano, ha puesto “de manifiesto en la brecha de desigualdad en el ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales, en relación con el resto de la población, por lo cual los niveles más altos de pobreza se registran en las zonas donde hay mayor presencia de esta

población (...) Así lo determinó el Comité de la ONU sobre Discriminación Racial” (Tamayo O., 2015)

El reconocer los retos etnoeducativos en la guarda de los saberes ancestrales de pueblos como los afro, es solo el primer paso para que políticas como La Cátedra, contribuyan a la transformación, no solo de la idea educativa de los pueblos, sino en la integración de los mismos de forma intercultural con el resto de la sociedad colombiana, no solo permitiendo el desarrollo de sus conocimientos al interior de territorios preestablecidos, sino en todo el territorio nacional por medio del poder compartir estos saberes ancestrales con el mundo moderno.

En el contexto de las comunidades de la región Pacífica de Colombia y entendiendo la complejidad de las situaciones de impacto sociocultural, el desarrollo y fortalecimiento de propuestas de intervenciones educativas, muestran la necesidad de adelantar tales propuestas con un amplio componente social que permita el debate teórico de la interculturalidad versus etnicidad independiente de la predominancia de grupos étnicos que han posibilitado el desarrollo de políticas públicas centradas en ellos.

Por tales razones la presente investigación apunta, tanto al fortalecimiento de la comprensión intelectual de estos saberes e interculturalidad del territorio bajo la óptica de una nueva concepción de derechos humanos no globalizantes que produce fisuras en la convivencia y relaciones de colectivos sociales con el estado social de derecho supuestamente prevalentes en la sociedad colombiana; y por otra parte a comprender como se debe proteger estos saberes para poder preservar y garantizarle a los renacientes la continuidad y goce de sus culturas y tradiciones, entendiendo que son las estrategias metodológicas y educativas el medio idóneo para poder preservarlas de manera eficiente, efectiva y eficaz.

Conexo con lo anterior, resulta de importancia exaltar que dentro del presente trabajo se busca plantear la pertinencia en el desarrollo de La Cátedra, también reconoce la necesidad de resaltar los valores de las culturas afro para aprehender la identidad que por largos periodos de tiempo la humanidad y el derecho discriminaron y esclavizaron, ahora pues, en el siglo de los mayores desarrollos de respeto y reconocimiento de los derechos humanos, es necesario recordar, resinificar y exaltar la contribución de los saberes ancestrales en la educación de los pueblos como desarrollo mismo de los derechos, tanto de los derechos fundamentales como los derechos humanos, desde la capacidad de autorreconocimiento de los pueblos, hasta la capacidad de acceder a una educación de calidad por medio de los conocimientos que los ancestros de la región Pacífica colombiana han cantado, gritado, trenzado y arado en la carne, en la tierra y en la legislación de la República de Colombia.

Definición del problema

En el acápite anterior se expuso la necesidad de la investigación desde una perspectiva jurídica y educativa de la necesidad de proteger los saberes ancestrales de las comunidades, en especial de las comunidades afrocolombianas, pero esta necesidad no nace de la revisión local de una micro comunidad como la población afro de un barrio, en una ciudad del Estado colombiano, por el contrario, esta necesidad nace de la consolidación de una problemática social y jurídica colombiana.

En concordancia con lo expuesto se debe establecer que, si bien en la normatividad vigente si existe una estructura que, aparentemente, debería permitir el desarrollo de las culturas de los pueblos, se puede evidenciar que la realidad es distinta, desde múltiples aspectos se ha evidenciado una problemática educativa que se centra en dos grandes pilares:

i) Por un lado, la constante lucha entre la idea de la interculturalidad y la multiculturalidad en la aplicación de las normas educativas, pues no es lo mismo que la ley reconozca la multiculturalidad (diversidad) y otra muy distinta que los vehículos para el cumplimiento de las normas permitan la interconexión de los saberes ancestrales de las comunidades, tanto entre estas como con la idea generalizada de cultura educativa del país.

En este punto es necesario entender que, a la fecha, la ley no ha terminado por ser clara en el uso de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, al punto que la jurisprudencia y los conceptos administrativos son quienes han tomado la batuta en poder establecer la forma en la cual los derechos de las comunidades se ponderaran y relacionaran con los derechos de la macro estructura del Estado.

ii) Y por otra parte, el reconocimiento de los saberes ancestrales como parte de un conocimiento valido y capaz de ser enseñado por medio de las escuelas tradicionales, incluyendo

dentro del componente educacional del Estado una visión etnocultural, de cara a reproducir, reconocer y preservar los saberes ancestrales soportados en estos dos pilares de, etnoeducación e interculturalidad es que la presente investigación fija y define la problemática en la necesidad de analizar la pertinencia y desarrollo de la implementación de La Cátedra en las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia, para de esta manera, poder entender si el desarrollo práctico de la norma ha permitido exponer, replicar y preservar los conocimientos ancestrales de las poblaciones afro.

Pregunta problemática

¿Cómo se ha implementado y desarrollado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos al interior de las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia?

Delimitación del contexto

La región pacífica colombiana, comprende los Departamentos del Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño, especialmente los territorios costeros de dichos departamentos donde florece la cultura afro de Colombia.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la pertinencia y la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia.

Objetivos específicos

Identificar los saberes ancestrales imprescindibles para la educación de las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia.

Exponer algunos aspectos relevantes en la implementación de la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia como parte de la etnoeducación.

Describir la legislación educativa existente en Colombia con componente de etnización.

Marco referencial

Antecedentes

En el presente trabajo se analizan los saberes ancestrales de las comunidades negras de Colombia, las experiencias desde los saberes ancestrales, populares de la etnoeducación en la región pacífica y a su vez generación de metodologías educativas que permitan su conservación y preservación para los renacientes por generaciones, debemos tener en cuenta que los actores del sistema educativo al trabajar incansablemente por el cumplimiento de sus fines quizás, han dejado de lado la comprensión de la cultura nacional, diversidad étnica y cultural lo que suele convertirse en una amenaza directa para la implementación eficaz de estos derechos como el de etnoeducación en el capítulo 3 de la ley 115 de 1994 como aquella, que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, lengua, unas tradiciones y fueros autóctonos. (Congreso de la República, 1994).

Es importante conocer el la interculturalidad que plantea estratégicamente una propuesta de interpretación de la vida social partiendo de herramientas que aborden la complejidad que va en aumento constantemente también, pretende superar limitaciones del multiculturalismo y las relaciones de las personas de diversas culturas acentuadas en el mundo. Este concepto históricamente ha estado inmerso ha venido realizando intercambios de información tecnologías, personas de diferentes culturas, etc. (Beltrán, 2015).

Por otra parte, se requiere la interiorización del multiculturalismo y derechos humanos el primero hace referencia aquellos hechos o situaciones que presupone la existencia de varias culturas en un mismo territorio; el segundo, plantea los derechos fundamentales inherentes a los seres humanos, son reconocidos por la constitución política de Colombia de 1991. (Beuchot, Mauricio;, 2005)

Los conceptos anteriormente descritos permiten dar inicio al análisis práctico de la falta de enfoque diferencial en los programas educativos y la poca pertinencia que tienen estos frente a las necesidades y oportunidades ya que a pesar de los derechos culturales son protegidos internacionalmente en la región pacífica de Colombia estas promulgaciones a través del tiempo han venido siendo letra muerta ya que no suelen ser implementadas de manera efectiva, lo que constituye una amenaza contra los saberes ancestrales y populares del territorio por ello es necesario hacer uso eficiente de la etnoeducación .

Las comunidades negras, raizales y palenqueras gozan de algunas normas jurídicas como la ley 70 de 1993, entre otras que les permiten ser autoridades étnicas en el territorio brindándoles así derechos como el de la consulta previa que podría ser un medio de participación para la construcción articulada del sector educativo para lograr una región etnoeducativa que potencia las economías propias, medicina ancestral, gastronomía, arte, cultura entre otras lo cual contribuya al verdadero mejoramiento de la calidad de vida. La ausencia de la creación de políticas públicas pertinentes es una muestra de la falta de gobernabilidad y gobernanza del gobierno sector que suele ser bastante importante para el avance positivo de este proceso es por ello, que una de las estrategias principales para el planteamiento de alternativas de reconocimiento e implementación del derecho a la etnoeducación y la aplicación de estas requieren ser agendadas en los planes de desarrollo formulados por las entidades territoriales de los municipios objeto de investigación y a su vez requiere del conocimiento previo de los mecanismos nacionales e internacionales de derechos humanos. (Rangel, Marta, 2016)

Dijo alguna vez el activista de derechos humanos Martin Luther King: “inteligencia más carácter, esa es la verdadera meta de la educación”, pero la realidad del mundo y especialmente en las comunidades investigadas han sido poco privilegiadas puesto que la educación de calidad

solo ha sido accesible para los grupos mayoritarios lo que ubica este derecho en aquel que suele ser de los más negados para la mayoría de los ciudadanos, sumado a ello no existen programas diseñados coherentes y/o pertinentes ya que suelen ejecutar programas creados para otros territorios los cuales gozan de vivencias y necesidades diferentes.

Marco teórico

En este punto de la investigación se debe entender que la etnoeducación de las comunidades afrodescendientes debe ser analizada a la luz de un recuento de historias y saberes en el marco de la discusión y necesidad de mejorar el reconocimiento de los derechos mismos de sus comunidades, derechos que se desarrollan en todo un abanico de estructuras, desde la participación de las comunidades hasta el mismo autorreconocimiento y etnoeducación, estas luchas pueden ser analizadas a partir de la expedición y entrada en vigencia de la Carta Magna Colombiana de 1991, con la cual se reconocieron, al menos en papel, una serie de derechos, deberes y prerrogativas para la pluralidad de etnias y culturas que convergen en el territorio nacional.

Para fines prácticos de la investigación, se dividirá el desarrollo en distintos capítulos, los cuales abordaran los elementos fundamentales necesarios para entender la etnización de la estructura educacional y el rol que cumplen los saberes ancestrales en las culturas, aún más en la cultura educativa de los territorios del pacífico colombiano.

Estado social de derecho, diversidad cultural y afrocolombianidad.

Para la comunidad doctrinal, la constitución de 1991 fractura el bipartidismo con la inserción del reconocimiento plural de la sociedad [(Uprimny, 2002); (Hinestrosa, 2002); (Zuluaga Gil, 2014)], en este escenario se inicia un profundo análisis de las dinámicas de la diversidad cultural en Colombia, o al menos para poder generar una inserción en el campo moderno del

reconocimiento jurídico y material de las comunidades, pues, si bien la Carta, por sí sola no tiene la capacidad general de poder desarrollar, no solo un aparato normativo, sino un aparato sociocultural que permita el formal reconocimiento, si adquiere esta fuerza vinculante por medio de la configuración de novísimas corporaciones como lo es la Honorable Corte Constitucional, como fiel vigilante de los preceptos de nuestra Carta Magna, le asiste el deber de velar por los derechos fundamentales, entre los que se encuentran el reconocimiento de la diversidad cultural que integra la sociedad civil y jurídica nacional, para lo cual esta reconoce y busca la manera de materializarla en los distintos enfoques que las comunidades han tomado, partiendo del derecho del autorreconocimiento, hasta la protección de prácticas y saberes ancestrales que permiten el desarrollo, cultural integral, de las comunidades afro, desde una óptica interna de su educación.

En palabras de Rodrigo Uprimmy (2002) la Constitución de 1991 no podía proceder de forma exegeta a la construcción rígida de un reconocimiento plural de la sociedad, dado que esta estructura terminaría por destruir la intención del reconocimiento general de las etnias en Colombia, al punto que podía imponer una estructura ética política o una cosmovisión a las comunidades que pretendía reconocer. De esta manera, el permitir el desarrollo jurídico por medio de la jurisprudencia ha reconocido los fenómenos sociales de los distintos pueblos, en otras palabras, se permitió, aun cuando pudieran existir formas menos traumáticas para la comunidad, el reconocimiento de su cultura por vías judiciales, lo que se traduce en la expresión libre de su forma de entender y explicar la realidad a los integrantes de la comunidad misma, llegando a desarrollar desde una idea de justicia particular, hasta un sistema de educación específica, distinto a los lineamientos del gobierno nacional.

Para Rodrigo Uprimny y Luz Sánchez (2011), este reconocimiento jurisprudencial, debe de ser entendido como un primer paso en una larga caminata de brindarle una real postulación a

las comunidades y en generar a la cultura diferencial de los pueblos, dado que no se puede quedar en el solo reconocimiento jurídico sino que esto tiene que permitir la permeación de la realidad material a través de la estructuración y puesta en desarrollo de las políticas públicas que desarrollan estos intereses constitucionales, puesto que la etnización de la política, la educación y la vida está más allá del reconocimiento de un territorio para el desarrollo de unas libertades individuales, dicho de otra manera, la falta de una codificación concreta ha terminado por replegar la garantía judicial de los derechos étnicos a las comunidades reconocidas dentro de un territorio específico, lo cual desconoce los derechos de terceros que no pertenecen a ese territorio particular, pero que se autorreconocen como parte de esa comunidad, de esta manera el deber ser, al menos para lo desarrollado por estos autores, es que se le reconozca el mismo derecho al afro que habita el palenque, como para el afro que habita en una metrópoli.

Por lo anterior, los derechos étnicos terminan por encontrarse en una paradoja de reconocimiento, por una parte, la norma reconoce la posibilidad de su desarrollo, pero la ambigüedad de este desarrollo termina por ser decantado por vía judicial, vía que en múltiples ocasiones ha terminado por estar plagada de una visión fenotípica y territorial de la cultura, más allá de una aceptación del autorreconocimiento y la interculturalidad.

Es en este sentido, sin menospreciar el avance de la constitución y de la corte como intérprete de esta, que se ha desarrollado el derecho a la etnicidad, o el derecho al reconocimiento de una cultura del individuo que trascienda elementos como el territorio o la fisionomía, de tal manera que la etnicidad, como derecho, es transversal a los derechos y garantías individuales, dado que etniza tanto la justicia, como la educación del individuo partiendo del autorreconocimiento de este.

Pero en este punto es necesario terminar por definir el concepto de etnicidad y re-etnicidad, dado que tanto para la doctrina como para el ordenamiento jurídico colombiano no es una simple nominación sino un *derecho complejo* cuyo reconocimiento y garantías exigieron una reestructuración completa del Estado de Derecho y su tránsito hacia un Estado Social de Derecho.

Para centralizar el objeto de estudio se puede entender la etnicidad como la capacidad de autodiferenciarse entre pueblos o individuos, que permite el reconocimiento de estructuras históricas, culturales y evolutivas por medio de la configuración de vínculos de los miembros y diferencia de otras comunidades distantes de su identidad colectiva que da cuenta de una estructura política y social ampliamente diferenciada (Arias, 2014); por otra parte cuando se hace referencia a la re-etnicidad, se deberá entender como la facultad de reescribir esta identidad cultural por parte de los pueblos, bien sea porque fue afectada en algún momento por parte del Estado al establecer limitaciones de tiempo, modo o lugar, para el desarrollo de su cultura o porque el individuo ya no se encuentra dentro del territorio establecido pero se sigue auto-reconociendo como parte de la comunidad aun cuando la misma hubiere sido fragmentada (concepto común en un país donde abundan los desplazamientos forzados de la población)

De acuerdo con esta concepción compleja del derecho a tener una cultura propia, la jurisprudencia colombiana muestra ciertas precisiones que es necesario tener en cuenta a la hora de evaluar el desarrollo jurídico que acompaña a los planes de políticas públicas en materia de etnización:

A. En la jurisprudencia constitucional se encuentran decisiones como la sentencia T-380 de 1993 en la cual Estado reconoce un grado especial frente a los derechos, de las comunidades indígenas, lo que impide que impide que tales derechos se confundan con los derechos

diferenciados de otros grupos humanos; sobre todo porque a diferencia de lo que sucede con otros grupos, estos derechos adquiridos por las comunidades indígenas son atribuidos a una *subjetividad colectiva*. Esto quiere decir que, además de serles reconocidos los derechos fundamentales que son reconocidos para cada forma de la ciudadanía, en tanto *ciudadanía diferenciada*, los derechos indígenas adquieren la forma de los derechos colectivos.

B. De igual manera se encuentra que, en la sentencia 383 de 2003, el Estado asume la protección del *derecho a la diversidad e integridad cultural* que hace del derecho a la supervivencia un derecho colectivo. Esto en la medida en que el Estado colombiano ha asumido la obligación de promover las demandas provenientes de la diversidad cultural, asegurando la integración social de los grupos étnicos y facilitando los procesos legales que conducen al cumplimiento de los derechos diferenciados. Sin embargo, el profesor Camilo Borrero García (2011) señala que la posición de la Corte no es radicalmente constitucionalista a la hora de dar a la diversidad étnica y cultural un derecho, por el contrario –señala- la Corte ha sido flexible y esto se pone en evidencia con la sentencia T-349 de 1996, jurisprudencia en la que el Estado colombiano asumió una *aproximación intercultural* al problema de la diversidad étnica y cultural. Esta aproximación consiste en plantear como fundamento axiológico de ponderación la *maximización del principio de autonomía* de tal modo que la articulación entre jurisdicción especial y ordenamiento constitucional siempre fuese en beneficio de la autonomía de los grupos étnicos.

C. En la sentencia T-254 de 1994 la Corte Constitucional colombiana estableció como límite del derecho a la diversidad étnica y a la integridad cultural el *sistema axiológico de derechos y deberes fundamentales*. Sin embargo, la misma Corte reconoce que bajo esta limitación del derecho existe una contradicción o paradoja del orden constitucional en la que

entran en juego universalismo y particularismo: mientras el respeto a los derechos fundamentales muestra la universalidad de la limitación axiológica, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural se presupone como desarrollo particular de los derechos fundamentales. En esta perspectiva, la Corte ha reconocido que ante la disyuntiva que contrapone universalismo a particularismo el Estado asume la fundamentación de un relativismo moderado soportado sobre la base de unos *mínimos éticos* que trascienden la particularidad étnica y cultural.

De lo presentado por la Corte, se retoma la idea de los avances por vía judicial, dado que esta corporación da luz verde para el re-entendimiento de las comunidades y sus derechos a autodeterminarse sin limitaciones de territorios, rompiendo la idea de la multiculturalidad, para empezar a desarrollar una interculturalidad, esto dentro de una *agenda pública sobre la diversidad cultural*, la cual está compuesta de tres temas generales: 1) La gestión y la defensa de los territorios; 2) la cohesión social y el control cultural de las poblaciones y 3) el trabajo social como medio de intervención pública sobre la multiculturalidad [(Zambrano, 2010); (Mitjans Frontela, 2011); (Roth-Deubel, 2011)].

Si bien se puede establecer la existencia de esta agenda pública, también es cierto que su desarrollo no es profundo, inicialmente por la falta de un reconocimiento específico de las realidades culturales de los pueblos. A propósito de esto el profesor Carlos Vladimir Zambrano (2010) afirma que:

“(...) la diversidad cultural impone las tareas de la promoción de la igualdad de las culturas, la aplicación de los deberes públicos de reconocimiento de las diferencias culturales, la dotación institucional para el ejercicio y goce de la diversidad cultural, la eliminación de todo intento de criminalización de la diversidad cultural y la protección de los bienes patrimoniales y territoriales de los ciudadanos” (p. 11).

Por supuesto, para realizar un análisis de estas características es necesario hacer algunas precisiones conceptuales y saber: a) que el territorio constituye tanto el espacio como sus representaciones; b) que el multiculturalismo constituye el conjunto de políticas con componente social en pos del respeto y fortalecimiento de la diversidad cultural y c) que esta estructura diversa está compuesta por sujetos plenamente diferenciados y por las demandas individuales y colectivas de esos sujetos (Zambrano, 2010 y 2011). La conexión entre territorio, multiculturalismo y diversidades permite entonces considerar las formas de contrarrestar los problemas culturales del país, sin olvidar el carácter redistributivo y participativo del reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, se ha de tener en cuenta que son cinco las tareas -políticas, legales y culturales- que deben cumplirse para promover con éxito la diversidad cultural, a saber: 1) promover la igualdad entre las culturas; 2) fortalecer el reconocimiento de la diferencia cultural de la ciudadanía así como la descentralización y el pluralismo de los debates multiculturales; 3) dotar a las instituciones –de manera sectorial y programática- de los instrumentos necesarios para generar una promoción efectiva de la diversidad cultural, enfatizando en la defensa de los DDHH en cada uno de los territorios; 4) evitar cualquier tipo de supresión de la diversidad cultural, todo tipo de etnocentrismo que vea en ella un riesgo de inseguridad jurídica y debilidad territorial y 5) proteger el patrimonio y territorio de cara a los escenarios planteados por el conflicto armado interno [(Zambrano, 2010); (Mosquera & León, 2009)].

Ahora bien, el plantear un autorreconocimiento de los saberes ancestrales del pacífico, en el marco de la educación se debe partir de las experiencias de etnización y reetnización de los pueblos en cuatro casos puntuales a tener en cuenta:

1. La reetnización de comunidades que habían perdido sus rasgos identitarios en los casos del pueblo Emberá. La Organización Embera-Waunan del Chocó, Orewa, creó comunidades de tipo aldeano en las que les fue posible iniciar procesos orientados a la recuperación de la propia identidad.

2. La consolidación de la figura del cabildo cuya connotación jurídico-política se extendió más allá de las zonas indígenas tradicionales (esencialmente rurales) hacia zonas urbanas (por ejemplo, los cabildos de Suba o Santander de Quilichao).

3. La estructuración de una etnización propia de las poblaciones negras, que iniciaría en el Pacífico (de conformidad con lo preceptuado en el artículo transitorio número 55 de la Carta y la promulgación de la Ley 70 de 1993), produjo un reconocimiento jurídico-político antirracista de las comunidades afrocolombianas.

4. El reconocimiento de la comunidad gitana, prácticamente invisible hasta entonces, hizo que esta fuera resituada políticamente bajo la dirección del Movimiento del Pueblo Rom.

No debe confundirse la proximidad de estas experiencias sociales a la autoidentificación étnica ya que –a excepción de San Basilio de Palenque- las organizaciones a las que dieron origen no tuvieron una conciencia de la etnicidad como norte para la acción política. El cambio radical del proceso sociopolítico de las negritudes vino con el Proceso de Comunidades Negras (PCN) que, a mediados de la década de los 90's, se produjo en el centro y en el sur del Pacífico (Buenaventura, Guapi y Tumaco), en el norte del Cauca y en la Costa Caribe (Oslander, 2011; Clavijo Gallego, 2016; Escobar, 2016).

El proceso anteriormente mencionado sí tuvo como horizonte organizativo el hacer titular a los pueblos afro como organizaciones étnico-territoriales de acuerdo con la Ley 70 de 1993. La reivindicación de la cultura negra como elemento identitario sirvió como puerto para el ejercicio

de los derechos territoriales -y de la autonomía a ellos asociada- y para crear una visión propia del desarrollo social basada en sus vínculos orgánicos con la naturaleza.

Asimismo, la afirmación de la diferencia cultural sirvió para cuestionar las políticas del reconocimiento desde una asimilación e integración al movimiento negro, distanciándose en consecuencia de las prerrogativas de la globalización neoliberal. En 1993, el nacimiento de la Coordinadora de Comunidades Negras del Cauca (COCO-CAUCA) en Guapi supuso un paso decisivo de las negritudes desde la lucha campesina hacia la lucha identitaria.

El cambio en la orientación política de la lucha organizada estuvo acompañado de un cambio en el lenguaje que, por su estrecha relación con la academia militante, mostró una cualificación nueva (Mosquera y León, 2009; Grueso, 2013). Más allá de la negritud, el concepto de lo afrodescendiente buscó resignificar las identidades de las negritudes más allá de la herida colonial. Incluso entre los intelectuales la preferencia por el primer término –la negritud- en las obras de Manuel Zapata Olivella y Amir Smith Córdoba se vio reemplazada por otros términos como, por ejemplo, la afrogénesis en la obra de Jaime Arocha.

En todo caso, la etnización política asumida por el movimiento social de las negritudes tuvo como eje de su transformación simbólica, la asunción del legado africano; más allá de la totalización cultural efectuada por Occidente, la afrodescendencia sería reivindicada como legado cultural de toda la humanidad negra y como orgullo de la consistencia racial de las personas pertenecientes a ella.

Concibiendo el muntú como una matriz epistemológica exterior a la razón occidental, el afro fue repensado en las obras de Nina de Friedman y William Mina Aragón como el fundamento para una reclamación colectiva sobre las deudas históricas y para la defensa de la Ley 70 de 1993 como una garantía jurídico-política que debía ser otorgada a las negritudes sin

condición alguna (Restrepo, 2004; Laó-Montes, 2009; Grueso, 2013). Los liderazgos que existieron durante las décadas de los años 70's y los años 80's hablaron de la negritud y de la cultura negra como algo propiamente colombiano y, hasta cierto punto, latinoamericano sin remitirse a la cultura africana. El Movimiento Cimarrón liderado por Juan de Dios Mosquera (un movimiento paradigmático en las luchas antirracistas en Colombia), así como los trabajos académicos de Jaime Atencio e Isabel Castellanos apuntó hacia una inserción del negro en la cultura nacional bajo criterios de justicia. Ya el filósofo negro Augusto Díaz Saldaña presagiaba la emergencia de una nación pluriétnica y pluricultural gracias a la organización de movimientos negros e indígenas que, en el país, le apostaron a la apropiación igualitaria de derechos políticos, sociales y culturales de ciudadanía, pero no apostaron a la etnización de sus comunidades. Se trataba de una movilización en contra de la discriminación.

El filósofo creía incluso que las nociones de negritud e indigenismo ya estaban agotadas para las luchas identitarias de la subalternidad; la prioridad del movimiento debía entonces volcarse hacia la protección de los lazos de solidaridad que asegurasen la unidad entre los colombianos. Ahora bien, la aparición discursiva de lo afrodescendiente hizo posible la emergencia en el movimiento de nuevas reivindicaciones relacionadas con la memoria histórica de los pueblos; el discurso crítico de las afro-reparaciones defendido por Claudia Mosquera y Agustín Lao-Montes tiene su asiento en la emergencia de estas nuevas reivindicaciones las cuales permiten, en efecto, estructurar una crítica capaz de vincular las memorias de la esclavitud con el proceso histórico que condujo hacia la consolidación del sistema-mundo colonial-moderno. De la misma manera, la existencia de sujetos afrodiaspóricos (Agustín Lao-Montes, 2009) ha podido ser afirmada gracias a una conciencia histórica sobre la periferización del África

y sobre una conciencia política de la subalternidad y de la liberación como objetivos para una nueva política.

Saberes ancestrales fundamentales para la educación de las comunidades afrodescendientes de la región Pacífica de Colombia.

A partir de la Carta de 1991 se pueden evidenciar distintas mejoras y cambios estructurales del Estado, no solo en la necesidad de construir un marco normativo tendiente a la apertura política de paz y el respeto a la vida como eje central del Estado, sino que a su vez trae la apertura para el reconocimiento de derechos que hasta entonces parecían inalcanzables, como lo es, el inicio del reconocimiento de identidades colectivas [(Grueso, 2013); (Mitjans Frontela, 2011) (Roth-Deubel, 2011); (Zambrano, 2010)], de esta manera el cambio del Estado liberal a un Estado constitucional social de derecho se pudo desarrollar desde la integración y reconocimiento de la diversidad cultural.

Pero lo anterior, trasciende de la estructura romántica de la filosofía, y es que en el mismo momento que el Estado se reconoce como multiétnico y pluricultural cambia la estructura del reconocimiento y la diversidad (cultural y étnica) por parte del Estado de cara a los individuos, tanto cambia que es a partir de este concepto que se integran las estructuras de la jurisdicción indígena y los patrimonios culturales como elementos necesarios de fuerza que mantienen el desarrollo y respeto de la diversidad étnica y cultural, y no se puede referir a estas jurisdicciones y patrimonios sin analizar el concepto educacional de las culturas, como eje fundamental de su autorreconocimiento, al ser el desarrollo de saberes ancestrales que trascienden generacionalmente.

No obstante, previo a abordar la estructura de la etnoeducación, es necesario analizar el fondo de la estructura del Estado, en desarrollo de su componente social de derecho en la

interacción de la cultural diversa, especialmente hablando de la diversidad afro del territorio nacional.

Saberes ancestrales de la educación en Colombia.

A partir de lo expuesto, hasta el momento, se puede empezar a desarrollar una estructura específica, en materia de educación en los pueblos del pacífico, que permita entender y definir los saberes ancestrales y es que no solo se puede partir de una explicación científica para llegar a una verdad real, al menos esto es lo que ha demostrado la sabiduría ancestral de los pueblos para poder enfrentar sistemáticamente el olvido en el que se subsume su cultura y es que el saber ancestral, como mecanismo de conocimiento está en peligro de extinción por la poca representatividad e impacto, o en muchas ocasiones el restar importancia que se le aplica, claro ejemplo de ello es cuando se enfrenta la medicina tradicional y ancestral frente a la medicina moderna u occidental.

Y es que lejos de aprender la medicina ancestral como un remedio amparado en la homeopatía, es un cúmulo de saberes químicos, físicos y biológicos que nuestros antepasados aprendieron de forma empírica y a prueba y error con sus propias vidas, las mismas que fueron permitiendo escuelas de conocimiento que sobreviven hasta hoy por medio de la estructura oral y la práctica continua, ejemplo de ello es la medicina ancestral del pacífico, pero también los son otros tipos de saberes que serán analizados de forma superficial en la presente investigación dado que su fondo científico termina por ser un universo nuevo dentro del marco de la educación.

Saberes médicos ancestrales.

Frente a los saberes medicinales es importante establecer que el sistema de estudio médico como se conoce hoy en día ha reconocido la existencia, de forma científica, de los saberes ancestrales desde 1951 con el inicio de las investigaciones realizadas por el departamento de antropología del

"Smithsonian Institution" de Washington tras una investigación general de las conductas médicas de las sociedades rurales en Colombia, México, Brasil y Perú, al menos esto lo sostiene el antropólogo Hugo Burgos quien establece que el resultado de dicha investigación fue la promulgación de un cuerpo coherente y homogéneo de prácticas y creencias comunes en los cuatro países, de los cuales se sustraen practicas medicas de las zonas rurales, las cuales comparten conocimiento empírico del empleo de plantas medicinales para el desarrollo de medicinas propias (Burgos, 1992).

Aun cuando la idea de la presente investigación no es desarrollar ampliamente el saber ancestral medicinal si es necesario, en materia educacional entender que aún se presenta un debate frente a la aceptación del término medicina ancestral o tradicional, esto se debe a que tras el empleo del término en la conferencia internacional sobre atención primaria de salud en Alma-Ata, donde se definió a la medicina tradicional como una sumatoria de “los conocimientos teóricos y prácticos, explicables o no, utilizados para diagnóstico, prevención y supresión de trastornos físicos, mentales o sociales basados exclusivamente en la experiencia y en la observación transmitidos verbalmente o por escrito de una generación a otra” (PAHO, 1978); pero esta definición generó múltiples contradicciones resaltando, principalmente, las voces de quienes establecen que categorizar como tradicional es una aplicación del debate Ciencia – Cultura, en cuanto se le desvanece el carácter científico que pueda tener el saber y se le termina comparando con una práctica rural que choca con la estructura de la modernidad separándolos al punto que termina por afectar la forma de transmisión del conocimiento, en palabras de distintos autores es "designar como hechos sociales grandes sistemas de conocimiento, de un lado, el de la sociedad moderna y de otro el de las sociedades tradicionales” (Sánchez, Pardo, Flores, & Ferreira, 2001).

En lo que concuerda la estructura académica, es en aceptar las sugerencias de autores como Duncan Pedersen, quien invita a marcar una diferencia entre lo que se entiende como sistema médico y lo que se entiende como sistema de salud, toda vez que el sistema médico debe ser entendido como “un conjunto de recursos destinados al desarrollo y práctica de una medicina para la atención de la salud individual o colectiva” mientras que por otra parte, el sistema de salud se debe entender como “el conjunto de elementos o componentes del sistema social más amplio relacionados con la salud y el bienestar físico, mental y social de la población” (Pedersen & Baruffati, 1989), por lo que la práctica reiterada de los saberes ancestrales dentro del sistema de salud no debe de ser atacado, pero si debe cumplir con los requisitos de arraigo, histórico, cultural y social en la tradición del pueblo.

Ahora bien, en materia propiamente dicha de medicina ancestral se tienen investigaciones como la de Ronald Quintana (Quintana, 2016), quien identifico los valores medicinales de las plantas empeladas por la comunidad de San Basilio de Palenque donde investigo las características de 135 plantas, pertenecientes a 58 tipos distintas de familias botánicas, las cuales han sido empleadas ancestralmente por la comunidad para el tratamiento de las distintas dolencias de sus habitantes, en esta investigación, entre otras conclusiones arrojé un estudio científico, médico y botánico de la medicina ancestral, al punto de explicar a la luz de la ciencia moderna los efectos claros de las mezclas de plantas medicinales que se emplean por las comunidades, de esta manera logré determinar la base científica occidental del conocimiento ancestral desarrollado siglos antes de la época de la ilustración médica, al punto de determinar que los efectos medicinales de las practicas ancestrales pueden llegar a tener los mismos o mejores efectos, bajo su debida práctica, de tratamientos medicinales altamente industrializados como los empelados hoy en día.

De igual manera autores como Juan Pantoja, reconocen que la transmisión del conocimiento médico ancestral, propiamente de la medicina afro se ha realizado sin apoyo Estatal, pero que soportados en el abandono del cuerpo del Estado de los territorios, ha permitido una constante transmisión oral del saber “cuya base está soportada en la selva como farmacia en el territorio del Pacífico, como la región más biodiversa del mundo en recursos naturales por unidad de superficie” (Pantoja, 2019), esta práctica se ha venido reconociendo desde los distintos escenarios y encuentros sistemáticos que se han permitido desde la Ley 70 de 1993, que tiene por objeto reconocer la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio, lo que dio pie a los Encuentros de Saberes Culturales que se realizan desde 1994 en el pacífico colombiano y a los encuentros de saberes en medicina tradicional desarrollados entre 2001 y 2004, para llegar a los actuales encuentros anuales de saberes de la medicina en los territorios en los cuales participan, cada vez más, organizaciones internacionales de cara al reconocimiento de estos saberes y permitir su enseñanza generalizada tanto en los territorios como en todo el mundo como una forma de compartir los conocimientos sanadores.

De lo anterior que se pueda definir la medicina ancestral como un elemento propio de la tradición del pueblo o territorio que la utilice, lo cual implica que al cambio de pueblo o territorio se genere un cambio del paradigma medicinal. Lo cierto e ineludible es que actualmente los conocimientos tradicionales tienen un reconocimiento jurídico internacional, reconocido por distintos tratados de los organismos internacionales (Zuluaga & Correa, 2002), de cara a la protección del conocimiento ancestral, aun cuando la ciencia moderna prescindiera de este, por lo que su enseñanza, por medio de las distintas metodologías de tradición oral o enseñanza técnica

en los territorios debe ser protegida, más cuando las distintas investigaciones que avanzan en el mundo respaldan la efectividad de estos saberes.

Saberes ancestrales rítmicos.

Paralelamente al conocimiento científico y medicinal de los saberes ancestrales se tiene todo un entramado cultural de las ciencias humanas, donde convergen la literatura, el teatro, las artes plásticas, cine y otras disciplinas de las ciencias sociales, pero entre estas, de cara al desarrollo general del componente educacional se tiene el soporte mismo de la trasmisión del conocimiento, o al menos reconocido así por múltiples estudiosos, este elemento del saber ancestral es el Ritmo, desde los ritmos dancísticos hasta los ritmos empleados en la educación.

Paul Klee, de forma poética, al referirse al ritmo establece que:

“El mundo nace de un punto gris por sí mismo caos (...) La diferencia se produce con el ritmo, es gracias a él que se opera el pasaje del caos al orden. El ritmo es la verdad de esta comunicación primera con el mundo.” (Klee, 1964).

De tal manera que se entiende que los ritmos terminan por ser el eje central de la forma en la que se reproduce el conocimiento en distintas áreas, más en una sociedad donde las comunidades afrodescendientes no tenían permitido su integración en la cultura colombiana, como lo establece Martha Lucia Barriga (2001), desde el inicio de la migración y esclavización africana por parte de los imperios en el siglo XV las comunidades afro fueron obligadas a realizar distintas tareas enfocadas en el progreso del nuevo mundo, y como practica recurrente se emplearon sus símbolos para ejercer un sincretismo cultural que permitiera la resignificación de los elementos en sinónimos de sujeción.

De esta manera el empleo de los tambores, como elemento musical principal de los ritmos africanos, caracterizados por las percusiones, se desvincularon de sus características

mágicas y educacionales para ser transformados en símbolos de desprecio, tal como lo estableció Marta Barriga:

“Bart Scarion de Pavia, en su *Doctrina militar*, obra del siglo XVIII, escribió: El oficio de tambor es oficio bajo y no de honra, de negros y gentes viles. Por esta razón, los conquistadores como Diego Velásquez (1509) traían un afrodescendiente para tocar en sus tropas y lo mismo hizo Hernán Cortés en Méjico” (Barriga, 2001, p. 50).

Barriga establece que el proceso de lucha y contracultura, en pro de la resignificación de elementos como los ritmos afro y sus instrumentos adquiere furor a partir del siglo XVI, especialmente en el momento que los esclavizados africanos huyen de la Cartagena colonial para fundar innumerables palenques en medio de las selvas colombianas y a partir de estos establecieron nuevos centros culturales donde emplearon la música como elemento de confort, transmisión de conocimiento y fortaleza, a partir del cual se pudo iniciar la recuperación de valores espirituales propios de sus razas; para este objetivo lucharon por la resignificación del tambor como elemento indispensable en la elaboración de ritmos de percusión empleados en sus rituales que complementaban y expresaban sus lamentaciones, con la estructuración rítmica, elementos que a hoy en día se siguen observando tanto en las comunidades afro como en otras comunidades del territorio colombiano.

Bernardo Merizalde del Carmen (Merizalde, 1921), en su *Estudio de la Costa Colombiana del Pacífico* establece que los ritmos africanos no solo sirvieron para el desarrollo cultural interno, sino que penetraron en la visión y cultura de otros territorios, al punto que se puede observar con claridad la apropiación de elementos de baile africanos en los ritmos costeños, donde se observan toda clase de piruetas y cabriolas.

Barriga resalta, en distintas publicaciones que los elementos musicales han terminado por ser cuna de la transmisión del conocimiento, de tal manera que las letras y ritmos de distintas melodías contemplan alegorías y saberes ancestrales que se plasman para el conocimiento de la comunidad, pero el uso de estos instrumentos no se perfeccionaron por el acceso a las escuelas musicales, por el contrario, estos ritmos fueron perfeccionados por el aprendizaje de oído, donde los mayores reprendían a los aprendices al mismo ritmo de los golpes de la percusión (Barriga, 2005).

Cabe resaltar que aún en inicios del siglo XX, con la entrada de la educación musical formal y en medio de innumerables proclamas republicanas de libertad e igualdad, los afrodescendientes seguían siendo excluidos de este tipo de educación, dado que si bien no se les prohibía aprender, para poder acceder a esta educación formal debían presentar documentaciones absurdas, como los certificados de bautizo católico o la existencia de un certificado de matrimonio, además de deber contar con un soporte personal de la deuda entre otros requisitos, lo que no impidió el surgimiento de grandes maestros como lo fue Candelario Obeso.

“Obeso se destacó como educador, novelista, militar, comediógrafo, traductor, y autor de gramáticas de lenguas extranjeras. Tradujo Otelo de Shakespeare, y las Nociones de táctica de infantería, de caballería y de artillería. Poeta romántico que fue incluido en la Lira Nueva, dos años después de muerto, al lado de los poetas noveles colombianos que traían un nuevo mensaje poético” (Barriga, 2019).

Respecto de Obeso, Humberto Triana llega a reconocer su obra como “una precursora auténtica y legítima de la poesía negrista” (Triana y Antorveza, 1997) lo que permite concluir que los ritmos de percusión, han terminado por servir como canal de conocimiento para reconstruir los saberes ancestrales en palabras y danzas que se mantienen vivas hasta la

actualidad por medio de la reproducción empírica del conocimiento lírico y musical de las comunidades.

Aspectos relevantes en el desarrollo de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.

Ahora bien, identificados plenamente, al menos algunos, saberes ancestrales, es menester entender la metodología de la Etnoeducación en la trasmisión de estos conocimientos, partiendo de la no tradicionalización de la información, lo que implica que esta información no será impartida en las aulas de clase de forma abierta, por multiplicidad de razones, entre las que se encuentran estructuras validas del estado social del derecho como el impartir conocimiento científico y no conocimiento subjetivo, entre otras; pero retomando el eje central, se requiere analizar el desarrollo Etnoeducativo que las comunidades siguen empleando como mecanismo de defensa para poder reproducir su conocimiento.

Previamente es necesario entender que la etnización de la educación o la Etnoeducación no puede existir sin la inserción de una estructura etnocultural en la política por lo que la reflexión sobre la etnización de la política y sobre la política de la etnización nacional, con especial énfasis en las comunidades afro, requiere que el análisis se aparte un poco de los análisis convencionales sobre las políticas públicas para poblaciones diferenciadas. Sin dejar a un lado el enfoque de derechos humanos para la política pública, la introducción puede hacerse tomando en cuenta dos conceptos que servirán para guiar las interpretaciones de lo que significa la justicia cultural y su relación estructural con los derechos humanos en general. Por una parte, la multiculturalidad, concepto que se utiliza aquí a partir de la obra del filósofo mexicano Luis Villoro (2007). El concepto de interculturalidad, por su parte, será tratado a partir de la obra del filósofo cubano Raúl Fonet-Betancourt (2011). Estos dos referentes han sido acreditados en

distintas universidades de Europa y América Latina y sus aportes a la comprensión de los problemas culturales del Tercer Mundo son de mucha importancia para el desarrollo del tema de este trabajo.

En primer lugar, la obra de Luis Villoro, es bastante conocida por haber incursionado en temas relativos a la comprensión de los alcances de la idea moderna de la razón, los vínculos del conocimiento con el poder, las formas de vida comunitaria, la reflexión ética sobre la injusticia y sobre las diferencias culturales (Velasco G., 2009). Esto hace que los aportes contenidos en su obra sean válidos para reflexionar sobre el tema porque la relación entre política y etnicidad después de la constitución de 1991 en Colombia se ha convertido en un asunto de justicia multicultural (Woldenberg, 2016), lo cual en un principio ha generado tensiones culturales, pues si bien se reconoce la diversidad de las mismas se sesga la posibilidad de interrelación entre estas, lo que permitía, en últimas, un verdadero desarrollo de la justicia cultural como elemento en común construcción por todas las culturas que comparten el territorio colombiano.

En su libro titulado “*Los retos de la sociedad por venir*” (Villoro, 2007) Villoro afirmaba que los desafíos que hoy plantea el futuro de las sociedades eran básicamente tres, a saber: 1) la justicia; 2) la democracia efectiva y 3) la multiculturalidad. Estos retos son sin duda bastante complejos, por lo cual, a ellos no se puede responder sin razones porque, a falta de ellas, las organizaciones sociales y las instituciones políticas no pueden tener éxito en sus propósitos de garantizar la protección, promoción y reparación de la dignidad humana, esto entendido desde la óptica jurídica, así como desde la ética y de la política. Por supuesto, el ejercicio público de la razón no supone hacer abstracción de las limitaciones que embargan a la razón misma, por lo cual, tanto las racionalidades que operan en las instituciones estatales como aquellas que operan en las organizaciones sociales deben ser valoradas a partir de su propia “razonabilidad”, es decir,

de su disposición de encuentro para la construcción de vías razonables hacia la solución de los conflictos sociales y hacia el mejoramiento de la intervención pública. A propósito de esto el filósofo mexicano afirmaba lo siguiente:

“Uno de los fenómenos sociales que ha impactado este fin de siglo han sido los conflictos de nacionalidades y etnias con los Estados nacionales. En muchos casos ha conducido a la creación de nuevos Estados-nación, ya sea en forma pacífica, como en Checoslovaquia, Ucrania o Georgia, o en guerras sangrientas, como en Bosnia o en Chechenia; en otros casos el conflicto se ha agudizado, prolongando pugnas seculares en Kurdistán y, por ejemplo, en el país vasco. Como alternativa al enfrentamiento se ha abierto también un camino de acuerdo: la conversión de los Estados-nación, fundados en la coincidencia entre Estado (sistema de dominio político) y nación (comunidad cultural y social), hacia una nueva forma de Estado, en que no coincidirán ambos términos: los Estados multinacionales o multiculturales. Esta nueva forma de Estado plantea un reto para el derecho público: ¿cómo nombrar la relación entre el poder unificado del Estado y los poderes diferenciados de las entidades nacionales o étnicas que lo componen?”
(Villoro, 2007, p. 152).

El planteamiento es interesante porque parte de acontecimientos contemporáneos para interrogar por el futuro del Estado y de las instituciones del poder público en un escenario de apertura hacia la multiculturalidad. A juicio de Villoro el fenómeno de la multiculturalidad debía ser considerado desde las consecuencias que tiene para la estructuración de los Estados-nacionales, es decir, para la estructura estatal de las entidades públicas.

Identificación de la metodología Etnoeducativa

En este punto es necesario entender el significado de la Etnoeducación, partiendo de su existencia, como se desarrolló anteriormente, de la etnización de la política con fundamento en la Carta política y aún más la Ley 115 de 1994, así como en los decretos que la reglamentarían (Decreto 804 de 1995 y Decreto 1122 de 1998), sobre Etnoeducación, en tal sentido se tiene por consenso que la Etnoeducación es la educación de los grupos étnicos desde la aceptación, reconocimiento y desarrollo de los valores étnicos comunes, entre los que están sus identidades, cultura y saberes.

En el último cuarto del siglo pasado, al menos en Colombia, se vivió un repunte histórico de las necesidades del pueblo indígena y afrocolombiano en recuperar sus culturas, que en palabras de autores como Daniel Aguirre Licht, sobreviven por los apoyos de comunidades no pertenecientes a sus comunidades, a una aniquilación total y sistemática desde la conquista, donde su conocimiento, tradición y lenguaje termina por ser demeritado, minimizado o necesariamente arrasado de la realidad educativa (Aguirre, S.F.). En Colombia, entonces, la Etnoeducación nace en la década de los 80 con el desarrollo de la Ley 088 de 1976 en la cual el Ministerio de Educación Nacional incorpora esta como una política pública que necesariamente debía afrontar los retos generales de la educación más los nuevos retos de recuperar la educación ancestral que parten del reconocimiento de la diversidad étnico y cultural de la Nación.

No es menos cierto que el mismo desarrollo legal no ha dejado claro la estructura metodológica de la aplicación de la etnoeducación, por su parte se ha encargado de enfocar sus esfuerzos en la categorización de un etnodesarrollo o la permisividad jurídica de acceder a territorios más que saberes en sí mismos. Algunos autores destacan que con la inclusión de las comunidades negras, al interior del reconocimiento e implementación de los procesos

etnoeducativos, se permitió forjar una estructura académica y social que aró el terreno para la reglamentación del Artículo transitorio 55, por medio del cual la Carta Política exigía la promulgación de una estructura legislativa que le reconociera a las comunidades la propiedad de los territorios que, ancestralmente, habitaban en las regiones rurales, esto con el fin de permitir la propiedad colectiva y fortalecer la protección de estas comunidades, permitiendo, a su vez, el desarrollo de sus culturas en total tranquilidad y armonía.

Pero este desarrollo legal no deja de ser atacado por las mismas comunidades y autores del desarrollo étnico, por cuanto no se permite el desarrollo libre del pensamiento y saberes ancestrales, pero si se busca la ocupación de territorios físicos para la materialización de estos saberes, lo que en sí mismo no deja de ser un absurdo de la ley, que no permite el desarrollo de la educación ancestral, pero establece la garantía al buscar y proteger los territorios materiales.

“En este sentido nació el programa Nacional de Etnoeducación como una estrategia del Ministerio de Educación Nacional para desarrollar la política educativa de atención a los grupos étnicos del país (indígenas, afrocolombianos, negros, palenqueros, raizales y rom) que hace parte del plan sectorial 2006-2010 y de sus metas. El programa consiste en el acompañamiento a las secretarías de educación y a los grupos étnicos para la formulación, implementación y cubrimiento territorial (expansión) de proyectos etnoeducativos, los cuales se consideran la guía que contiene la visión, conocimientos, expectativas y rutas de trabajo para la formación integral de los niños, niñas y jóvenes, y así lograr el reconocimiento, permanencia cultural, respeto territorial y manejo ambiental de los grupos étnicos.” (Ministerio de Educación Nacional, S.F.)

De igual manera, cuando se centra en la población y sus características particulares, el plan de desarrollo Nacional y el Plan Sectorial de Educación del 2010 – 2014, desarrollados

como: “*educación de calidad, el camino para la prosperidad*”, estableció como uno de sus énfasis el aplicar una política de educación que permitiera el mejoramiento integral y de calidad de una educación puesta “*para la equidad*”; de esta manera se puede apreciar que este plan se pretendió materializar las ideas de acción diferencial en la estructura sociocultural de los distintos grupos étnicos, aun más con la estructuración del plan “Grupos Étnicos y Atención a la Diversidad” lo que le brindó una ruta de atención especial para determinados grupos, quienes se entendieron con necesidades particulares, con “El diseño y desarrollo de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa para grupos étnicos (indígenas, afro y gitano) y población vulnerable”. Con la puesta en marcha de estas políticas, y aunado con la estructuración de una política de derechos con enfoque diferencial, se permitió fortalecer las bases que han venido permitiendo suplir, en alguna medida, las necesidades, entre otras, educativas de las distintas poblaciones, en un marco de integración de las nuevas formas, pero con total respeto a las autoridades y saberes ancestrales de estos grupos, permitiendo el rescate, conocimiento y promoción de tradiciones y estructuras representativas de todos los territorios que integran la nación.

Lo anterior dado que, de conformidad con las mismas cifras reportadas por el Ministerio, en cuanto a que “el 25% de la población colombiana vivían en zonas rurales, el 30% son afrodescendientes o afrocolombianos, el 1%, indígena y 8.000 son gitanos. Además, el 5% se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13% vive en zonas de frontera, el 7.5% son jóvenes y adultos mayores de 15 años que no saben leer y escribir, y el 10% presentaba algún tipo de discapacidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En este punto, es necesario entender que la metodología aceptada por el Ministerio de Educación Nacional, para la construcción de estos proyectos etnoeducativos está basado en:

“La consulta y concertación con los grupos étnicos para desarrollar los siguientes pasos: i) la formulación del proyecto etnoeducativo como guía de los procesos educativos decididos por un grupo étnico; ii) la implementación del proyecto etnoeducativo mediante el diseño y aplicación de modelos que correspondan a prácticas pedagógicas interculturales; (iii) el fortalecimiento del proyecto etnoeducativo mediante procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación a su implementación estrategias y acciones para su mejoramiento. Este ruterio se complementa con la conformación de un tejido interinstitucional a través de alianzas y comités técnicos que propician la validación y sostenibilidad de los proyectos.” (Ministerio de Educación Nacional, 2015)

“Ni el Ministerio de Educación ni los docentes deben confundir el concepto de Etnoeducación con la atención educativa para los grupos étnicos. Una comunidad educativa es etnoeducadora si su Proyecto Educativo Institucional es etnoeducativo, asume en todos sus componentes e implementa la Etnoeducación afrocolombiana, indígena o mestiza, independiente de la ubicación en cualquier localidad del territorio nacional.” (Benítez, 2018)

Lo anterior termina por partir de un imposible y es la unificación, vía consulta, de una cultura común, más cuando el desarrollo del autorreconocimiento permite la interculturalidad de las comunidades que cohabitan los territorios, lo que quiere decir que no puede ser focalizado un proyecto afro en una escuela porque desconocería los proyectos indígenas y mestizos, en un sistema de educación como el planteado por el Ministerio, donde su interés termina por ser *“crear un tipo de estudiante con unos conocimientos universales o comunes, ha creado un sistema de estándares y métodos de evaluación que no operan en la lógica educativa que representa el modelo etnoeducativo”* (Perez, 2015) por lo que esta idea de integración metodológica termina por ser excluyente y ante la preponderancia de la norma e interés general

se termina por implicar la etnoeducación o se relega a una herramienta pedagógica sin caracterización de una metodología, lo que significa que no puede ser, en un principio, replicada y respetada legal y científicamente para la masificación en otras escuelas.

Pero esto no quiere decir que se descarte la metodología de la Etnoeducación, por el contrario, es un reconocimiento de la necesidad del cambio en la estructura de pensar, como lo plantea Zemelman, la aparición de los nuevos paradigmas permiten explorar y construir estructuras de conocimiento “fuera de la teorías y metodologías convencionales y sus tablas de verdad, lo que incide en la crisis epistémica de que los fundamentos de las ciencias son relativos e inciertos a causa del proceso especulativo inherente a la racionalidad deductiva” (Zemelman, 2011), pero esto no es la invalidación del conocimiento.

Por tal motivo, la estructura de la ciencia social, aún más del campo educacional está en la necesidad de replantar el modo de cognición que pretende universalizar en las aulas, pues desconoce las innumerables interacciones interdisciplinarias de los objetos de estudio, mismas que la metodología de la etnoeducación sí reconoce frente a las interacciones del objeto de conocimiento (materia) con los sujetos de conocimiento (comunidad) y su integración, por lo que la trasgresión del método cartesiano permite la “recuperación de la experiencia de conocimiento entendida como una experiencia ontológica de la cual devienen diversos horizontes de comprensión de la realidad” (Sanchez, 2018).

En conclusión, la metodología de la etnoeducación se puede entender como la trasmisión oral del conocimiento ancestral, que conlleva a una estructura científica del conocimiento aun sin esperar su aprobación por parte del Estado colombiano.

Surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.

En palabras simples del Ministerio de Educación Nacional se define La Cátedra como:

“Un conjunto de temas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas y se desarrolla como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales, correspondientes a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

Entre los objetivos fundamentales de la cátedra están: conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana y aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el que hacer educativo.

Fue creada por la ley 70 de 1993 y tiene su concreción con el decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de ciencias sociales para todos los establecimientos educativos estatales y privados, que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media.” (Ministerio de Educacion Nacional, S.F)

Es de reconocer que con la entrada en vigencia de Ley 70 de 1993 se crea todo un reconocimiento a las comunidades afro, inicialmente por los derechos obtenidos sobre las tierras que han ocupado histórica y ancestralmente, y también en pro de mantener las tradiciones ancestrales de producción, así como el respeto a la propiedad colectiva, esto, claro, de cara a la reivindicación de las luchas sociales de las comunidades negras/afro que motivaron gestas de movilización social con la intención de modificar la forma en la cual se reconocía a las culturas afro en materia política, democrática y ciudadana, reconociendo no solo sus derechos sobre las tierras sino todo un colectivo de derechos materiales e inmateriales sobre sus culturas que hasta

entonces se encontraban replegados en rezagos normativos de finales del siglo XIX, donde se desconocían sus derechos y el respeto a sus conocimientos ancestrales (Rojas, 2008).

Ahora bien con el reconocimiento de los derechos por medio de la Ley 70 se establece la necesidad de determinar mecanismo que permitan “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” (Congreso de Colombia, 1993), esto implicó que dentro de los procesos de etnoeducación del Estado se desarrollara una política pública orientada a proteger a las poblaciones afro, de cara al componente educativo de forma transversal, desde la manera en la que se entiende la historia y la realidad de las poblaciones negras/afro en el país, hasta la forma en la cual se protegen y transmiten los conocimientos ancestrales de estas poblaciones.

De tal manera que la Cátedra nace dentro de un momento histórico y coyuntural particular, permitiendo lograr las metas de un país que gestaba la construcción de mecanismos jurídicos que permitieran el desarrollo integral de los principios constitucionales que fundaron el Estado Social de Derecho, en el marco de la multiculturalidad y todos los aspectos que la integran, como lo es el componente educativo, de tal forma que La Cátedra termina por ser uno de esos mecanismos por medio de los cuales se logra la consecución de un reto particular que buscó resolver, por la vía educativa, el reconocimiento constitucional de la multiculturalidad como lo establece la constitución, aun cuando este desarrollo multicultural estaba a la espera de sufrir cambios para poder permitir un verdadero desarrollo intercultural que en efecto permitiera el reconocimiento y coexistencia de los derechos de distintas poblaciones.

En conclusión se puede entender que La Cátedra, surge en medio de una crisis etnocultural y entropolítica colombiana, a fin de servir como herramienta para que las comunidades negras/afro puedan “promover y visibilizar los aportes y saberes de la africanía en el sistema educativo colombiano, como parte de la historia e identidad colectivas y también por su íntima relación con las demás comunidades y poblaciones colombianas” (Secretaria de Educacion, Bogotá, 2020).

Marco legal

En la organización jurídica colombiana existe un pequeño, pero muy importante, marco normativo desde el cual se desarrolla la protección de los saberes ancestrales, marco normativo, que, de conformidad con la línea de la presente investigación, se basa en la posibilidad y garantía de fortalecimiento y respeto de la cultura y la realidad cultural de la población afro en Colombia. De esta manera, desde la promulgación de la Carta Magna se evidencia como el Artículo Transitorio 55 establecía la necesidad de la protección de la identidad cultural, al respecto el citado artículo reza:

“Artículo Transitorio 55. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca 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 sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley.

La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.”
(Ministerio del Interior, 2017)

En desarrollo de este, el Congreso de la Republica expide la Ley 70 de 1993, la cual está orientada a la protección, principalmente, de la propiedad colectiva de la tierra donde se han asentado las comunidades afrocolombianas, pero que también desarrolla mecanismo de protección de la identidad cultural de estas comunidades, dado que, como lo establece Claudia Leal:

“La idea de que la población negra comparte una historia común y una cultura y en especial unas prácticas tradicionales de producción, sirvió como base para definir su carácter étnico y, así, establecer que sus derechos territoriales, al igual que los de los indígenas, deberían ser colectivos.” (Leal, 2008, p 410)

De tal manera que dentro del reconocimiento pluriétnico e intercultural del Estado colombiano, más el Estado Social de Derecho de 1991, la promulgación de la Ley 70 de 1993 es el hito desde el cual parte la protección de la identidad afro y su reconocimiento como grupo poblacional, el cual mutaría más allá de solo el reconocimiento de la propiedad colectiva, pues en el desarrollo de los mecanismos para la protección de su identidad cultural nacen elementos como La Cátedra.

Ahora bien, la Cátedra en sí misma nace a partir de la expedición del Decreto 1122 de 1998, por medio del cual se expidieron las normas que sentaban la base para el desarrollo de la cátedra en las instituciones de educación del país. Hasta este punto se puede entender que el desarrollo normativo de las bases de protección de la identidad cultural y con ello de los saberes ancestrales fue y sigue siendo un proceso, jurídicamente, lento en el marco de su protección.

Lo anterior entendiendo que no es sino hasta el 2001 cuando el Ministerio de Educación Nacional compila una cartilla de lineamientos curriculares para La Cátedra, recuperando, para tal fin, una serie de circulares y conceptos, que al igual que la citada cartilla, no tienen fuerza de ley, pero son la piedra angular para el desarrollo de la enseñanza y protección de estos saberes.

No sería hasta la expedición del Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006, bajo la expedición de la Ley 812 de 2003 donde se reconocería la necesidad del fortalecimiento de los grupos étnicos, y es así como a través del numeral noveno del literal C del Artículo octavo de esta norma, que se recalcaría la obligación de “Destinar los recursos y concertar con las comunidades

afrocolombianas la formulación de un plan de desarrollo integral a largo plazo en cumplimiento de la Ley 70 de 1993, desde su visión y particularidades étnico-culturales” (Congreso de Colombia, 2003, P. 28), plan integral que incluía el desarrollo de sus saberes.

Por último, dentro del marco normativo se tiene el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, decreto que derogaría las disposiciones del Decreto 1122 de 1998 y las condensaría en su articulado, a fin de no olvidar ni rezagar los estudios afrocolombianos, por el contrario, este Decreto, a partir de su Artículo 2.3.3.4.2.3 realza la importancia de la protección de los saberes ancestrales y en general de toda la estructura cultural negra/afro en Colombia al entender como uno de los propósitos esenciales de la Cátedra “el conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país.” (Presidencia de la Republica, 2015)

Metodología

La presente monografía aborda un enfoque de investigación cualitativa, donde la subjetividad constituye un papel fundamental, pues desde esta perspectiva se considera que las realidades se construyen desde las diversas miradas y vivencias de los sujetos, que luego son interpretadas y sistematizadas desde los ojos del investigador (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., 2014).

El tipo de investigación utilizada es descriptiva y explicativa, de manera que se expone y analiza cómo se ha desarrollado la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de la región Pacífica de Colombia. La técnica utilizada es la revisión documental, desde la indagación de fuentes bibliográficas primarias y secundarias, recurriendo a la elaboración de fichas bibliográficas como herramientas para la sistematización de la información.

Se dan cuatro fases en la elaboración de la investigación: indagación de fuentes bibliográficas, recolección, análisis y sistematización de la información y elaboración del documento.

Ahora bien, la línea de investigación a la cual se encuentra adscrita la monografía es Etnoeducación, Cultura y Comunicación. Conforme a los lineamientos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), se entiende que la línea de investigación seleccionada corresponde a trabajos donde se busca construir un paradigma que esté relacionado con los distintos contextos etnoculturales que se desarrollan por medio de un aprendizaje intercultural, soportado en modelos alternativos de la estructura educacional y pedagógica contemporánea.

Siguiendo con esta línea de investigación, se pretende también analizar la estructura jurídica y la aplicación de esta, de cara al reconocimiento y la preservación de los saberes ancestrales, estableciendo la pertinencia de proyectos como La Cátedra de Estudios

Afrocolombianos en la valoración de los conocimientos ancestrales y los paradigmas del conocimiento en ámbitos étnicos e interculturales. Así mismo se busca valorar la estructura jurídica y la integración con los principios del Estado Social de Derecho, partiendo de fuentes de investigación teóricas que permitan examinar la trayectoria de las prácticas jurídicas dirigidas a la protección de los conocimientos ancestrales e interculturales alrededor de la afrocolombianidad.

Análisis

Avances y retos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la región Pacífica de Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional, por medio de los lineamientos curriculares de la Cátedra ha permitido un avance en el desarrollo de la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad, se puede reconocer entre estos avances el entender que los estudios afrocolombianos no están sujetos únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad nacional y no se limite en el reconocimiento de la multiculturalidad.

De cara a este gran avance en el desarrollo de la interculturalidad del país, la Cátedra, como una estructura transversal a los planes y programas de educación existentes, ha permitido el desarrollo de nuevas propuestas educacionales que permitan “la innovación educativa, por cuanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística, geohistórica y espiritual, donde debe proyectarse desde el propio Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento” (UNESCO, 2018), en la reconstrucción de la historia y la ciencia de las culturas afro de cara al desarrollo de la etnoeducación como una esperanza para los pueblos afro e indígenas.

De esta manera y articuladamente con los acápites anteriormente desarrollados en el presente trabajo, se puede reducir a un punto mínimo de partida los retos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, y este es la necesidad de desarrollar un marco de convivencia que permita el desarrollo colaborativo de las comunidades.

La Alcaldía Mayor de Bogotá (2014), por medio de la Secretaria de Educación del Distrito parafraseaba a Antanas Mockus, en el marco específico de La Cátedra al exponer la convivencia desde dos vértices, por una parte se funda en la tolerancia a la diversidad, lo que implica el reconocimiento de las culturas distintas como ciertas y coexistentes a las personales, esto mismo se consolida en un reto de la educación, puesto que se busca el respeto y reconocimiento de los saberes de las comunidades étnicas sin que se pretenda una idea de superioridad en el saber científico que se tiene aprobado para el marco educativo nacional.

La segunda vertiente se enfoca en la capacidad y disposición de la comunidad en desarrollar y cumplir acuerdos que fomenten lazos de confianza, lo cual se desarrolla desde la construcción de la Ley 70 de 1993 con la necesidad de integrar a las comunidades afro en el desarrollo normativo de la protección de su cultura, pues se sobre entiende que las comunidades deben hacer parte integral en el desarrollo de su legislación aplicable para poder convivir en el marco del respeto y el reconocimiento y no la continuidad del sometimiento y desplazamiento cultural.

“Convivir es acatar reglas comunes, contar con mecanismos culturalmente arraigados de autorregulación social, respetar las diferencias y acatar reglas para procesarlas; también es aprender a celebrar, a cumplir y a reparar acuerdos. [...] Generar y reproducir confianza, confiar en los demás y lograr que el cumplimiento de reglas y acuerdos retroalimente la confianza” (Mockus, 2002).

En síntesis, La Cátedra, en si misma representa la dualidad de un gran avance y un gran reto, por un lado el reconocer la cultura afro y sus saberes como parte integral de la historia y la realidad cultural, no solo de las comunidades afro, sino de todo el Estado, es un gran avance para el fortalecimiento y protección de las comunidades, pero a su vez se convierte en un gran reto

por cuanto implica la renovación constante y articulada de la información, dado que el fortalecimiento de la Cátedra requiere que los contenidos afro se dicten en todas las materias y que se enseñe también a los profesores, para poder tener una base firme de enseñanza, pues no se puede pretender la enseñanza y el respeto de la identidad cultural a partir de las cartillas del Ministerio de Educación Nacional sin la integración masiva de toda la estructura, docente, directiva y estudiantil de las instituciones.

Conclusiones y Recomendaciones

Reflexionando sobre los derechos humanos en las comunidades negras de la región pacífica colombiana, se evidencia que, históricamente, se han venido reconociendo y ratificando diversos tratados internacionales que permiten la protección de estas, sin embargo, las normas en el territorio son ausentes debido a que la realidad es distinta, no se goza de políticas públicas internas como planes de desarrollo incluyentes que se interesen por promover los saberes ancestrales de esta región. Así mismo se puede evidenciar su exclusión en la ausencia de programas académicos incluyentes e interculturales, que promuevan el goce efectivo de estos derechos. Estas comunidades a raíz de la ley 70 de 1993 han traído consigo la consigna de la organización comunitaria la cual técnicamente es la única garante de estos derechos ya que han creado sus planes de buen vivir del pueblo negro raizal y palenquero, de tal manera que los distintos capítulos de la investigación han permitido llegar a las siguientes conclusiones:

Los saberes ancestrales fundamentales, de cara a la educación de las comunidades afrodescendientes de la región pacífica de Colombia, se caracterizan por estar soportados en la medicina y la cultura como relaciones de salud – naturaleza – cultura donde el compartir del conocimiento ha permitido la subsistencia de las comunidades en los territorios, a tal punto que no solo su sistema de educación se fundamenta en estos saberes, sino que todo su sistema de supervivencia se soporta en estos pilares culturales, en muchas ocasiones alejados del apoyo Estatal, pero reforzados por la práctica continua de las comunidades que se rehúsan a olvidar sus raíces, más cuando día a día se demuestra un valor científico de sus saberes ancestrales, que van desde los aportes médicos en la medicina ancestral, hasta los aportes antropológicos en el desarrollo cultural de la educación musical.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Colombia ha permitido que se visibilice la problemática cultural que viven las comunidades afro, y si bien está lejos de ser la solución total de la crisis si es una gran herramienta que le permite a las comunidades el compartir el conocimiento ancestral y el desarrollo cultural de forma óptima, no solo entre los que se autorreconocen como afro, sino de toda la sociedad en un Estado que propende por la interculturalidad de sí mismo.

Referencias

- Aguirre, D. (S.F.). *Breve apunte sobre la Etnoeducación en Colombia*. Bogotá: Reuperado de <https://sextante.uniandes.edu.co/index.php/corrientes/60-ejemplares/sextante-6/horizontes-6/263-breve-apunte-sobre-la-etnoeducacion-en-colombia>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, S. d. (2014). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos Avances, retos y perspectivas*. Bogotá.
- Barriga, M. (2001). El Blanqueamiento de los tambores y la música africana en latinoamerica. *Estudios Latinoamericanos*, 46 - 60.
- Barriga, M. (2005). Historia del tambor africano. *Revista El Artista*.
- Barriga, M. (2019). El afro-colombiano en la educación musical desde la Colonia hasta principios del siglo XX. *El Artista*, 344 - 353.
- Benítez, S. (2018). *Diseño de una metodología etnoeducativa para fortalecer la enseñanza de las costumbres ancestrales en los Estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa Catalino Gulfo del Municipio de Valencia Córdoba*. Valencia.
- Beuchot, Mauricio;. (2005). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. Bogotá: Siglo XXI. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=cuR91kuRaCQC&printsec=frontcover&dq=Interculturalidad&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjlh-u77qXpAhWDM-AKHbAFC-gQ6AEIQTAD#v=onepage&q=Interculturalidad&f=false>
- Burgos, H. (1992). *Medicina campesina en transición*. Ecuador.

Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. *Ley 115*. Bogotá.

Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Grueso, D. (2013). *Constitución de 1991, identidades étnicas y política transformativa. raucaria*.

Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 15, (29). .

Hinestrosa, F. (2002). Administración de Justicia y Constitución de 1991. En I. L. Alternativas.,

Contenido en: Varios. El debate a la Constitución. Bogotá.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación sexta*

edición. Mexico: Mc Graw Hill Education.

Klee, P. (1964). *Conférence sur l'art moderne*. París.

Leal, C. (2008). Disputas por tagua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el

Pacífico colombiano, 1870-1930. *Revista Colombiana de Antropología, V, 44(2)* , 409 a 438.

MEN, M. d. (S.F). *mineducacion.gov.co.*, 2021, <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82805.html>

Merizalde, B. (1921). *Estudio de la costa colombiana del Pacífico.*,

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18867>.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Educación para cada situación*. Bogotá:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>.

Ministerio de Educacion Nacional. (S.F.). *mineducacion.gov.co.*, 2022,

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-235111.html?msckid=5d735cf3ad0c11ecab97cac51655ba34)

[235111.html?msckid=5d735cf3ad0c11ecab97cac51655ba34](https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-235111.html?msckid=5d735cf3ad0c11ecab97cac51655ba34)

Mitjans Frontela, A. (2011). *Lineamiento básicos para pensar una política orientada a la realización de los derechos culturales. Contenido en: Varios. Los derechos culturales en la ciudad.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte y Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia). .

Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral Y CULTURAL. *Prespectivas Vol. 32, No. 1*, 19 a 37.

Mosquera, C., & León, R. (2009). Acciones afirmativas en Colombia: entre paradojas y superposiciones de lógicas políticas y académicas. En C. M. Rosero-Labbé, & R. E. Díaz, *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.* Bogotá.

Paho, P. (1978). *DECLARACION DE ALMA-ATA, Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud.* URSS.

Pantoja, J. (2019). Entre la realidad y la esperanza: Situación de derechos humanos y procesos de construcción de paz desde los territorios. *Territorio de Etnias No. 14, edición especial*, 27 - 29.

Pedersen, D., & Baruffati, V. (1989). Sanadores, deidades, santos y médicos: elementos para el análisis de los sistemas médicos. *Ciencias sociales y medicina, V. 29 No. 4*, 487-496.

- Perez, T. (2015). *Etnoeducación Afrocolombiana: “conocimiento oficial y reconocimiento retorico del multiculturalismo en Colombia”*. Cartagena.
- Quintana, R. (2016). Medicina tradicional en la comunidad de San Basilio de Palenque. *Nova* vol.14 no.25, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24702016000100007.
- Rangel, Marta;. (2016). Políticas públicas para afrodescendientes. *Marco institucional en el Brazil, Colombia, el Ecuador y el Perú*. Obtenido de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40854>
- Rojas, A. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos Aportes para maestros*. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=43104>.
- Roth-Deubel, A. (2011). *Enfoque de derechos, instituciones y políticas públicas.*” Contenido en: *Varios. Los derechos culturales en la ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secr. de Cultura, Recreación y Deporte y Corporación Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad.*
- Sanchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 23, núm. 83, 166 - 181.
- Sánchez, E., Pardo, M., Flores, M., & Ferreira, P. (2001). *Protección del conocimiento tradicional: Elementos conceptuales para una propuesta de reglamentación*. Bogotá.
- Secretaria de Educacion, Bogotá. (20 de 05 de 2020). educacionbogota.edu.co. 2021, https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7467
- Triana y Antorveza, H. (1997). *Léxico documentado para la historia del negro en América*.

UNESCO. (2018) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Documento extraído de la base de normativas y políticas del SITEAL.

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0431_0.pdf

Uprimny, R. (2002). Constitución de 1991, Estado Social y Derechos Humanos. En I. L. Alternativas., *Contenido en: Varios. El debate a la Constitución.* . Bogotá.

Zambrano, C. (2010). *Territorio, diversidad cultural y Trabajo Social. Trabajo Social, (12).* .

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad.* México.

Zuluaga Gil, R. (2014). Historia del constitucionalismo en Colombia. Una introducción. *Estudios de Derecho. 81, (157), 101 a 129.*

Zuluaga, G., & Correa, C. (2002). *Medicinas tradicionales: introducción al estudio de los sistemas tradicionales de salud y su relación con la medicina moderna.* Bogotá.