

Saberes educativos y de los cuerpos: un desaprender para re-existir

Conhecimento educacional e conhecimento dos corpos: um desaprendizado para re-existir

Educational knowledge and knowledge of bodies: an unlearning to re-exist

Edizon León Castro¹

Resumen: Este artículo busca en primera instancia mostrar lo político en la educación y como un dispositivo de poder, donde se ha ido implantando la ideología blanca-mestiza. Y desde ahí, interpelar el sistema educativo de los estados-nación que tiene una continuidad con sus legados coloniales y que han configurado la colonialidad del poder, del ser y saber, y por otro lado, plantear algunas propuestas históricas de una educación propia o afroecuatoriana, y que al mismo tiempo se constituyen como filosofías y praxis decolonial, a partir de la memoria y la palabra de las y los mayores, que se ha venido trabajando e instalando en escenario educativo como una respuesta a una educación monocultural y hegemónica, que no toma en cuenta la diversidad y la diferencia cultural. Además se hace una reflexión desde el cuerpo racializado en el sistema educativo.

Palabras claves: Diversidad y diferencia. Periferias resignificadas. Educación existencial. Educación afrodescendiente.

Resumo: Este artigo busca, em primeira instância, mostrar o político na educação e como dispositivo de poder, onde se implantou a ideologia branco-mestiça. A partir daí, questionar o sistema educacional dos Estados-nação que tem continuidade com suas heranças coloniais e que configuraram a colonialidade do poder, do ser e do saber, e por outro lado, propor algumas propostas históricas de uma outra educação afro-equatoriana,

e que ao mesmo tempo se constituem como filosofias e práxis decoloniais, baseadas na memória e na palavra dos idosos, que vêm trabalhando e se instalando no cenário educacional como resposta a uma educação monocultural e hegemônica, que não leva em conta a diversidade e a diferença cultural. Além disso, é feita uma reflexão a partir do corpo racializado no sistema educacional.

Palavras-chave: Diversidade e diferença. Periferias ressignificadas. educação existencial. Educação afrodescendente.

Abstract: This article seeks, in the first instance, to show the political in education and as a device of power, where the white-mestizo ideology was implanted. From there, to question the educational system of nation-states that has continuity with their colonial heritages and that configured the coloniality of power, being and knowledge, and on the other hand, to propose some historical proposals for another Afro-Ecuadorian education, and that, at the same time, constitute themselves as decolonial philosophies and praxis, based on the memory and words of the elderly, who have been working and installing themselves in the educational scenario as a response to a monocultural and hegemonic education, which does not take into account diversity and difference. cultural. In addition, a reflection is made from the racialized body in the educational system.

Key words: Diversity and difference. Redefined peripheries. Existential education. Afro-descendant education.

Introducción

El amo nunca toma centralidad o protagonismo en la memoria porque no es de nosotros. Eso es lo que implica mirar la historia desde la resistencia. No grabar en la memoria colectiva los hechos que vienen de los otros, es parte de la resistencia histórica de las comunidades de origen africano. (Juan García Salazar²).

(Los maestros de esas instituciones no vinieron a mantener a los negros en sus lugares, sino a sacarlos de la contaminación de los lugares donde la esclavitud los había encenegado. (W.E.B. Du Bois³).

La educación pensada desde el pueblo afrodescendiente conlleva una filosofía y una praxis decolonial, el desaprender de esas formas coloniales -que han negado de manera estructural y sistemática unas existencias- para volver a aprender a existir, para volver a ser. Convirtiéndose así la educación afrodescendiente en un mecanismo de reparación existencial.

La educación es un campo o mejor aún un territorio desde donde se construyen y deconstruyen epistemes, filosofías, cosmosentires y sobre todo subjetividades atravesadas por una existencia ontológica y situada, por tanto, la educación es mucho más que un intercambio, transmisión de información, es un territorio en disputa de significados y de existencia que dan sentidos a nuestras vidas.

Para ir dando respuesta a algunas de estas preguntas se vuelve necesario e indispensable testimoniar de un camino liderado por el maestro Juan García Salazar y emprendido por un grupo de jóvenes en su gran mayoría estudiantes y trabajadores del quehacer educativo-político, que por ese tiempo estaban viviendo en la ciudad de Quito allá a finales de los años 70 y quienes crearon el Centro de Estudios Afroecuatorianos. Este sería uno de los primeros esfuerzos para construir, desde los propios afroecuatorianos una organización para trabajar en la reclamación social, económica y política de los afrodescendientes en el Ecuador, y por supuesto, el derecho a una educación propia.

Para ello era necesario reflexionar sobre el Ser afrodescendiente y desde ahí pensar los distintos procesos de la construcción de las identidades de nuestros pueblos, y proponer una alternativa educativa para las nuevas generaciones. No se puede pensar la educación por fuera del sujeto, puesto que éste es la razón de ser de la educación, por lo tanto, si se plantea una educación crítica y liberadora, es importante trabajar y repensar sobre las subjetividades históricas que están configuradas por unas redes de poder que para el caso de los afrodescendientes está determinado por la experiencia de la esclavitud colonial. Esto es lo que podría llamarse como una educación existencial situada.

Es decir, una educación que está pensada de manera crítica desde unas historias locales y que parten de una genealogía de relaciones de poder que han ido determinando el devenir de los afrodescendientes. Una educación que nos pueda sacar de esa doble consciencia que planteaba Du Bois (2001), la asimilación de la educación (ideología) blanca para tener algún grado de humanidad, y al mismo tiempo un sujeto negro, es decir, racializado, por ello insistía que había que plantear el problema de educar a los hombres (mujeres) *para la vida*.

Por todo esto, quiero empezar mi reflexión desde la palabra y la memoria del abuelo Zenón, que a la final termina siendo la memoria de la diáspora enseñada a través de la palabra de Juan García Salazar:

Todos los hijos y las hijas de la gran nación africana que viven en el Ecuador, tenemos que recordar siempre, que las escuelas que la sociedad dominante pone en nuestras comunidades, enseñan a nuestros hijos lecciones y valores culturales que son ajenos a nuestra tradición y a nuestra historia. Es para eso que las ponen; para dominar nuestras cabezas. (Entrevista personal con Juan García, 2013).

Este posicionamiento político, en tanto cuestiona el orden y la lógica educativa desde el poder hegemónico, nos lleva a una toma de consciencia para emprender el largo y difícil camino del desaprender.

Memorias-Cuerpos como territorios en resistencia y en existencia

Estas enseñanzas con respecto al papel que ha jugado el estado a través de la educación en nuestros pueblos de la diáspora, hacen ver que la educación no es una acción inocente y menos neutral. Las escuelas son un dispositivo de poder, donde no sólo interviene y disciplina nuestras mentes, sino también nuestros cuerpos, concebidos éstos como territorios de resistencia y de existencia. Así el cuerpo es concebido como el modo de ser, sentir y estar en el mundo.

Esta dimensión política, cultural y existencial del cuerpo, muestra que éste es una construcción social y no sólo una realidad biológica-natural que ha sido racializada, esencializado y violentado, por lo tanto, el cuerpo tiene unas historias y memorias concretas y localizadas y la historia de nuestros cuerpos de la diáspora siempre ha estado ocupando los márgenes y las periferias resignificadas y que es el lugar de mi sentir y pensar existencial.⁴

Y es que no se puede pensar la educación sin pensar el cuerpo desde esta construcción política y filosófica. El cuerpo tiene una memoria de violencia y también de resistencia y liberación. Desde los tiempos de esclavitud el cuerpo solo fue cuerpo, se lo desvinculó de su dimensión humana, para reducirlo a unas simples “piezas de Indias”, el cuerpo de los africanos y sus descendientes en los tiempos de la esclavitud fue una maquinaria de producción de trabajo. Así lo expresaba el pensador afroamericano Du Bois:

He aquí la tendencia nacida de la esclavitud y revitalizada aceleradamente por el demente imperialismo contemporáneo, a considerar a los seres humanos entre los recursos materiales de un país, que han de ser adiestrados con las miras puesta en los dividendos futuros. (2001, p. 103).

En tiempos de las haciendas dentro del sistema del concertaje, domesticaban y volvían sumisos a nuestros cuerpos y en las escuelas domesticaban nuestras mentes enseñándonos las bondades de la historia nacional y la *razón* del dominador. Las escuelas no las ponían para que nuestros niños y jóvenes salieran de ese estado de dominación y de violencia donde les había puesto la esclavitud colonial, sino para mantenerlos sometidos, para garantizar su hegemonía e ideología de amos, para apropiarse de nuestros cuerpos, de nuestras mujeres y nuestro trabajo, para producir esclavos domésticos, como lo definiría Malcom X.

Así la historia del cuerpo es la historia de los seres humanos, pues no hay práctica cultural o social que primero no sea aplicada y pase por el cuerpo, y la educación no escapa a esta experiencia. De esta manera, referenciamos y aprendemos del mundo desde el cuerpo y

desde la subjetividad del cuerpo, en tanto, todo pasa y todo queda en el cuerpo, y ahí los afrodescendientes tenemos mucho que contar. Esto nos lleva a evidenciar y posicionarnos desde otras lógicas de aprender y aprehender los saberes y conocimientos, los afectos y sentires más allá de la razón y lógica occidental. Como bien lo expresa Guerrero en su libro *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*:

[...] la construcción de comunidades *sentipensantes* (Fals Borda). Pero sobre todo porque se evidencia que el sentir desde el cuerpo, la afectividad, el hablar desde el corazón, tiene un carácter político insurgente, que ha sido una práctica continua de los pueblos sometidos a la colonialidad, como nos enseña la sabiduría de las mujeres mayas, las que al concluir sus discursos dicen, *...esto es lo que está en mi corazón ...*, o como afirma la sabiduría Naza, cuando muestran que en el corazón está el poder para la construcción de la memoria, pues... *recordar, es volver a pensar desde el corazón...*; o como lo podemos evidenciar desde las prácticas políticas de los pueblos afrodescendientes que ven la *... africanidad como un sentimiento filosófico y poético...*; y que están transformando...*con el cuerpo y los sentimientos los fundamentos de la vida* (Zapata Olivella)...(2007, p. 61) (las cursivas son del texto original).

Ha sido a través de la educación colonizadora que intentaron despojarnos de lo que éramos, nos impusieron valores ajenos a cambio de los propios. *Dejamos de ser lo que éramos...*Es por ello, que trabajamos y peleamos por una educación propia que sea emancipadora y decolonial, en tanto, nos permite repararnos existencialmente, y volver a ser lo que habíamos dejado de ser.

Esto significaba que había que desaprender todo lo que nos habían dicho que éramos, y eso empezaba por regresar a la pertenencia, pero al mismo tiempo por comprender la diferencia:

Este sentimiento de pertenencia nace del “no poder saber por la voz de sus mayores ¿por qué soy diferente y de dónde viene esa diferencia?”. Este sentimiento crece cuando los excluidos tratan de encontrar respuestas en las enseñanzas que la escuela imparte y no las encuentra. ¿Quién soy yo? ¿Por qué estamos aquí? ¿Desde cuándo estamos aquí? (Entrevista personal con Juan García, 2004).

De esta manera, nos encontramos con una diferencia y diversidad que se ha ido construyendo desde distintas aristas y significados, pero el filósofo afrocaribeño Lewis Gordon (2013) hace una diferencia sustancial entre dos términos que ayuda a entender lo implícito que hay alrededor de la política de la identidad y la política de la diferencia:

Uno puede preguntarse sobre la diferencia entre la política identitaria y la política de la diferencia. La primera es una política, a menudo, sustentada en los planteamientos de la epistemología, donde hay afirmaciones especiales basadas únicamente en lo que uno sabe en virtud de su propia identidad; algunos expertos (el más aclamado Charles Taylor) han formulado la política identitaria en términos de la llamada “política del reconocimiento” donde un grupo subordinado busca la aceptación –sea política o cultural– del grupo dominante. La política de la diferencia, por otro lado, expresada por filósofos como Nancy Fraser e Iris

Marion Young, se enfoca en retener la identidad de uno más allá de la cuestión del reconocimiento; su propósito en otras palabras, es no ser asimilados en un cuerpo centrado por normativas y dictámenes, sino ser respetados como “no asimilables” (p. 101-102).

Esta diferenciación sustancial y los cuestionamientos filosóficos existenciales situados, nos ponen en la ruta del volver a reexistir desde esos territorios, conocimientos, cosmovisiones y cuestionamientos que la educación niega a nuestros niños, niñas y jóvenes. Entonces podemos plantear que la educación es un tema de existencia, y es desde ahí que también entendemos a la educación como esa dimensión política que permite confrontar el poder en sus estructuras.

Estos espacios de la escuela, entendida no sólo como el aula, sino como una ideología y sistema –sistema educativo-, nos alejó a los pueblos afrodescendientes de lo que éramos, de nuestras historias, nuestras culturas, saberes y conocimientos, cosmovisiones, cosmosentires y espiritualidades, que no es más que nuestra propia manera de ver, pensar y sentir – lo sentipensante – el mundo, y con esto vuelvo nuevamente al abuelo Zenón:

Sentíamos que las escuelas eran espacios para la dominación y la imposición de lo ajeno, no solo porque negaban a los jóvenes afroecuatorianos la posibilidad de un encuentro con los aportes culturales y económicos que sus antepasados dieron para la formación de la nación, pero también porque los obligaban a memorizar lecciones que según nuestros mayores no era la verdad (Entrevista personal con Juan García, 2013).

Es por ello que la educación afrodescendiente surge como una necesidad de resolver una condición de inequidad histórica en relación a los pueblos de la diáspora africana. A lo largo de la historia, estas poblaciones han vivido diversas formas de discriminación e invisibilización, algunas de las cuales se han configurado en el sistema educativo que es uno de los dispositivos de poder más efectivos de dominación. En ocasiones, la ausencia de contenidos específicos sobre poblaciones afrodescendientes en las distintas áreas de conocimiento que se imparten en el sistema educativo, ha contribuido a que se desconozcan su participación y aportes en los diferentes momentos de las historias nacionales y la construcción de este país, así como la presencia de sus líderes, intelectuales y artistas en las esferas políticas, en la producción estética y del conocimiento, entre otras invisibilizaciones estructurales.

Los estados-naciones de Latinoamérica, se construyeron en base a una identidad y cultura nacional, quedando por fuera otras identidades y culturas, que como legado colonial estaban estigmatizadas e inferiorizadas. El sistema educativo fue uno de los canales más eficaces, que ayudó a la consolidación de esta ideología del estado que dio continuidad a la colonización y rearticuló estrategias para configurar una colonialidad como una continuidad

de ese legado colonial, y cuya columna vertebral seguía siendo la racialización y con ello, un racismo de estado y una democracia racializada.

En otras ocasiones, los contenidos de los pueblos de origen africano en el sistema educativo, han estado vistas por miradas estereotipadas o que refuerzan las prácticas y concepciones discriminatorias. Las más de las veces el sistema educativo no ha estado preparado para responder a la diferencia y diversidad histórica que caracteriza a la región y de manera específica al Ecuador, para formar en los niños y jóvenes estudiantes actitudes de respeto, valoración de la diferencia y construcción de una verdadera interculturalidad que modifique de manera radical la estructura del estado y por ende las interrelaciones del estado con la sociedad civil, y por supuesto también las interrelaciones personales. Pasar de ser territorios en resistencia a territorios de construcción común desde cada una de las diferencias.

La pensadora y filósofa afrocaribeña Sylvia Winter (2009), se adscribe a una categoría interesante que podría entenderse también como una forma intercultural, y es la *Transcultura*:

Por lo tanto, la propuesta de Epstein en este aspecto supone que es únicamente la *transcultura*, el espacio que se abre entre culturas diferentes, lo que puede liberarnos de una subordinación a las que nos someten las categorías impuestas por una cultura única: a través de la mediación de la transcultura llegamos a tomar conciencia de nosotros mismos en tanto que seres humanos (p. 331). (la cursiva es del texto original).

Como ya se mencionó, la educación es un asunto y una política existencial, un territorio desde donde se construyen y deconstruyen subjetividades, y donde los conocimientos y pedagogías cobran sentido en su forma y contenido, que termina afectando las subjetividades, en tanto, que moldean su conciencia a partir de la interiorización de los aprendizajes en los espacios del aula. Es por ello, que urge repensar y deconstruir la educación formal y nacional, ya que es un campo que tiene implícito y atravesado el poder, y ahí es donde hay que disputar ese poder desde la construcción de educaciones otras.

Esta lógica de dominación a partir de la educación había que cambiarla, y ese fue el camino que tomaron los pensadores afrodescendientes que trabajaron esta propuesta política que empezaron a llamarla etnoeducación o educación afroecuatoriana, cuando inició el maestro Juan García Salazar y su Centro de Estudios Afroecuatoriano.

Fue justamente este pensador quien cuestionó el carácter dominante de la educación oficial y al mismo tiempo planteó una *educación propia* con una dimensión descolonizadora a partir de una matriz epistémica propia sostenida en las enseñanzas, saberes y en las memorias y palabra de los y las mayores. Al mismo tiempo, se planteó como metodología, que todo lo que se habría aprendido desde las aulas -de las cuales los pueblos no tenían ningún control- sean repensado y deconstruido a partir de una concepción política y epistémica de la sabiduría

y experiencias de nuestras abuelas y abuelos.

Esto evidencia un cuestionamiento a la misma estructura del Estado, que aún tiene esa visión monocultural que intenta borrar esas diversidades y diferencias y que están ligadas a unas relaciones de poder históricas que dejan a los pueblos en situaciones de vulnerabilidad.

La educación afrodescendiente entendida como legado y semillas de la ancestralidad africana, ha sido construida y posicionada como una propuesta política-pedagógica de largo aliento en continua construcción y repensar, que va más allá de la incorporación de contenidos al sistema nacional de educación, busca fortalecer los sentidos de pertenencia, volver a la voz y conocimientos de los y las mayores y ancestros, que permite un agenciamiento como sujetos críticos e intervenir desde el campo educativo a la ceguera colonial que por muchos años ha mantenido el estado-nación.

A pesar del camino andado y logros alcanzados, la educación afrodescendiente desde sus producciones y elaboraciones conceptuales y experiencias pedagógicas, continúa siendo marginal frente a la centralidad y hegemonía de los sistemas nacionales de educación, la misma que tiene una orientación homogenizante pensada únicamente desde la perspectiva e ideología de lo blanco-mestizo, y con pocos contenidos sobre los pueblos y nacionalidades. Incluso dentro del sistema de educación intercultural que es un componente de la Ley de Educación Intercultural en el Ecuador desde el año 2011, pues los debates sobre interculturalidad en la educación, han estado marcados por la experiencia y visión indígena, proyectos de educación bilingüe y educación bilingüe intercultural–EBI, entre el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe- MOSEIB.

Es por ello, que inicialmente quienes retomaron la lucha por los derechos del pueblo afroecuatoriano, entendieron y tomaron conciencia que había que transformar la educación como un proceso de liberación, y esto llevó a la elaboración y praxis de lo que llamaba el abuelo Zenón desde su sabiduría hablaba: *desaprender para volver aprender*, y decía:

El desaprender lo aprendido a lo largo de tantos años, no es una tarea fácil. El desaprender es un ejercicio tan largo y complejo como el de aprender. El desaprender es algo así como volver a empezar, porque todo lo aprendido tiene que ser repensado y comparado con los sentimientos de pertenencia. El aprender de lo propio también duele porque es un proceso de comparación y reafirmación que requiere mucha reflexión, solo que ésta vez se aprende con la certeza de estar aprendiendo sobre uno mismo que es la verdad más cerca que tenemos los excluidos. (Entrevista personal con Juan García, 2013).

Esto significaba que había que volver a ser, a dejar atrás todo lo que nos habían dicho que éramos, y eso empezaba por volver a la pertenencia, pero al mismo tiempo por comprender la diferencia. Este sentimiento de pertenencia nace del “no poder saber por la voz de sus mayores la experiencia de la diáspora desde la resistencia y reexistencias”.

El maestro Juan solía enseñar desde la palabra de las y los mayores que, “Es la falta de respuestas concretas a estas y otras preguntas que nos hacemos los que somos diferentes es una de las razones que generan en los jóvenes este sentimiento de estar perdidos”.⁵ Sentimiento que sentimos ahora y que son los mismos que hemos sentido cada uno de nosotros los afrodescendientes y que si nos ponemos a esperar que el estado o la sociedad general responda a estas preguntas, seguiremos teniendo estos sentimientos de vacío y angustia existencial a lo largo de nuestras vidas. Como lo evidencia León (2021), en su filosofía de la existencias:

Aquí aparece el concepto de *grito existencial*, y que vendría a constituir *una forma intensiva de existencia* como la denomina Sodré (2017), ese paso de lo biológico a lo simbólico y/o espiritual, y que hace una analogía con lo que Maldonado-Torres llama *grito/llanto*, que desde la perspectiva de Sartre es la *angustia existencial*, que no es más que esa potencialidad existencial que tiene el ser humano para cumplir con su condena de ser libre y para salir de su zona de no ser que plantea Fanon (p. 33-4).

Y si no hacemos algo para encontrar las respuestas ahora, les dejaremos a nuestros hijos y a los hijos de sus hijos, este mismo sentimiento de estar perdidos o de creer lo que el Otro dice que somos y que impide caminar y hacer caminos para avanzar hacia la emancipación educativa y existencial.

Nuevamente la sabiduría del abuelo Zenón reaparece para iluminar el camino de las y los ancestros:

Mis mayores me dijeron que el ser que no conoce la razón de su diferencia y no aprende de donde nace esa diferencia, no puede saber para donde tiene que caminar a la hora de buscar la vertiente de su sangre y nadie puede vivir, sin beber de la vertiente de sus ancestros. Si somos diferentes tenemos que aprender de lo propio y por nuestra propia voluntad de aprender, porque aquel que aprende por la voluntad y por la boca del otro, es para servir al otro que aprende. (Entrevista personal con Juan García, 2013).

Y es que la diferencia termina siendo el punto nodal no sólo para entender las desigualdades históricas y estructurales, sino además para entender como se han ido construyendo discursos de poder para subalternizar naturalizando esa diferencia desde un color de piel y también desde un color de pensamiento y filosofía.

Desde el estado-nación hay un doble movimiento de poder, por un lado se intenta borrar esa diferencia desde la educación, y por otro lado, se marca esa diferencia para excluir y subalternizar, estos dos movimientos se generan en prácticas simultáneas.

Reaprender la diferencia para volver a ser

Se plantea una distinción de lo *diverso* que puede estar determinada por lenguas, condiciones geográficas, color de piel, tamaños, formas del rostro, contextura corporal, costumbres, religiones, etc., etc., y la *diferencia* que usa la diversidad de la diferencia para establecer relaciones de desigualdad. Y esto no se lo puede lograr sin un referente, *diferente respecto a que...*, si esta diferencia fue construida desde la modernidad europea, por tanto, el referente es lo “blanco”, lo “masculino”, “urbano”. Se podría decir, que somos naturalmente diversos unos de otros, pero el poder ha generado una diferencia que desde la perspectiva de la modernidad /colonialidad se constituyó en una diferencial colonial, columna vertebral de un sistema mayor como fue la colonialidad del poder, del ser y del saber.⁶

Es por eso, que quiero hacer una reflexión sobre éstos términos y lo haré desde la perspectiva de Sodré Muniz (2017):

Filosóficamente, urge una distinción entre lo diverso y lo diferente, o sea una distinción entre lo universal concreto de todo existir humano (la diversidad o la pluralidad existencial de las personas) y un universal abstracto (la diferencia), construcción lógica de la metafísica europea, que se ha desarrollado desde *Las cartas persas*, de Monstequieu, el pensamiento de la alteridad. Es que la distinción lanza una luz bastante clara sobre las prácticas concretamente opresivas, (p.19, traducción propia).⁷

Y ha sido ésta la que ha venido operando y configurando geopolíticas con el establecimiento de centros y periferias-marginalidades, y por tanto, relaciones de poder a partir de esas diferencias que desde un inicio estuvieron atravesadas por el cuerpo. Relaciones de poder que para sostenerse se han articulado en diversos campos: conocimiento académico, educación, salud, política, religión, familia, etc., en toda la cotidianidad, y de esta manera se ha naturalizado también la diferencia.

Es en ese campo de relaciones de poder donde se ubica la educación inmersa en éstas relaciones, y reproduciendo a través de sus pedagogías y contenidos esta desigualdad a partir de la diferencia. Es por ello, que la educación es inminentemente política. Estableciéndose una educación opresora y homogeneizante.

Tal vez esa es la mayor dimensión política que tiene la educación afrodescendiente, que nuestras aulas sean *territorios para resistir y reexistir, para volver a ser*, para reafirmar nuestras historias, para reconocer a nuestras y nuestros y mayores, como poseedores de conocimientos y saberes, para revalorizar nuestras vidas. Un reencuentro con nosotros mismos. Con mucha pena lo digo, que a veces aún no tenemos la suficiente conciencia de esta dimensión, y pensamos que la educación es tan solo reemplazar contenidos desde las mismas estructuras como parte de esa política de la diversidad y del reconocimiento.

Uno de los cuestionamientos que tuvieron cuando emprendieron este camino este grupo de militantes del Centro Cultural Afroecuatoriano, era ¿por dónde empezar? ¿dónde

estaba la fuente y la energía para desaprender y reaprender?

Pronto supieron que debían volver a la fuente de la memoria, que era una forma y un tiempo de reencontrarse con los aportes de nuestros antepasados.

La falta de un encuentro justo con nuestros aportes como pueblos negros a la construcción de la nación, era algo que sentíamos que estaba faltando en lo que aprendíamos en las escuelas y por eso aprendíamos con resistencia y por eso nos rezagábamos y buscábamos la fuerza que nos faltaba en la palabra de nuestros mayores, porque ellos también habían sufrido la diferencia. (Entrevista personal con Juan García, 2013).

Los mayores entendían bien que este proceso de la diáspora implicaba un desencuentro con todo lo que habíamos sido, con nuestras filosofías, cosmovisiones, memorias, espiritualidades, etc., y por ello propiciaban un reencuentro con ese ser disperso y fragmentado como resultado de la diáspora. Comprendieron que ese “volver” a la memoria de las y los mayores, a esas suficiencias íntimas que habla Arboleda (2016), era un acto de auto reparación de nuestro ser y nuestros cuerpos.

[...] suficiencias íntimas, entendidas como cúmulos de experiencias y valores siempre emancipatorios; reservorio de construcciones mentales operativa, producto de las relaciones sociales establecidas por un grupo a través de su historia [...] En cierto sentido se puede plantear que las suficiencias son el insumo, el recurso indispensable para avanzar en actitud de resistencia; estando vinculadas a experiencias y elaboraciones espirituales y religiosas...Un sentido esencial en la cual el sentido de humanidad es impostergable (p.27).

De esta manera los saberes educativos se convierten en un territorio de siembras donde se activan estas suficiencias íntimas.

Pensando la interculturalidad crítica como camino para desaprender

En un principio desde la oficialidad del Estado –para el caso de Ecuador-, se entendía que la educación intercultural era un asunto concerniente a los grupos étnicos (indígenas y luego afroecuatorianos y ahora también montubios), luego se entendió como un asunto de contenidos, había que incluir en los pensum de estudio información acerca de estas culturas étnicas, y se trató de implementar la interculturalidad desde ejes transversales como parte de una reforma educativa.

Cuando el estado ha pensado las políticas de interculturalidad han sido unas propuestas desde “arriba”, esto quiere decir, que no se ha tomado en cuenta la producción, práctica y experiencias de los pueblos y movimientos sociales que son propuestas que se han construido desde la experiencia y existencias situadas, es decir, “desde abajo”, y es por ello

que no están pensadas ni programadas para el cambio estructural, se reduce a una mera *inclusión* de forma. Sin que esto signifique cambios profundos, más bien mostrando un entendimiento pobre y limitado de lo que es la propuesta transformadora que se ha venido construyendo desde abajo.

Mientras el Estado comprendía que incluyendo ciertos contenidos de las culturas y pueblos históricamente excluidos, en unas cuantas materias y con una carga horaria mínima y opcional, y que las historias y los aportes sólo debían aprender los afrodescendientes, la interculturalidad ya estaba implementada como una política educativa de estado. Esta falsa concepción se distanciaba mucho de cómo significaban los sectores subalternos, pues entendía que las estructuras eran las que tenían que convertirse en interculturales, por ello se hablaba de *interculturalizar* la institucionalidad del estado. Estos procesos estaban encaminados hacia la necesidad de reafirmar y revitalizar lo propio, reconstruir sus memorias e historias, sus saberes y conocimientos, sus culturas e identidades, para el caso de los pueblos y nacionalidades indígenas sus lenguas:

Desde esa perspectiva, la interculturalidad es una tarea política y no solamente cultural que busca la transformación de las relaciones y estructuras de poder que han generado inequidades y desigualdades en nuestras sociedades con claras evidencias de discriminación, racialización, racismo, exclusión, dominación social, económica, política, cultural y epistémica. Por tanto, la interculturalidad no solo interpela y cuestiona esas condiciones, sino que plantea la superación de esos males para permitir la construcción de un nuevo país (LEÓN, 2008, p. 66-7).

De hecho, todo este proceso interpelaba la noción misma del Estado, al tiempo que planteaba la necesidad de construir un nuevo paradigma para el Estado, basado en la diferencia cultural (sujetos no asimilables), donde la esencia misma del estado fuese la diferencia y la diversidad. Esto exigía la construcción de un nuevo imaginario de convivencia, y para ello se planteaba el diálogo basado en el respeto y en igualdad de condiciones como premisa para desandar y dejar atrás la concepción de un estado monocultural. Era una forma de implosionar la colonialidad del poder, entendida ésta como ese patrón de jerarquización basado en la clasificación racial, donde “lo blanco” estaba en la punta de la pirámide y lo “negro” y lo “indio” en la base, y su ascenso social sólo era posible desde la “limpieza” étnica, en “dejar de ser” “indio” o “negro”, y aclararse la piel y el pensamiento por medio de los “cruces raciales”, la ideología del blanqueamiento etc.

Considerando a la interculturalidad y a la plurinacionalidad como proyectos políticos radicales, se habla de una descolonización, que sería romper con dicha jerarquización y llevarlo al campo de la educación. Así, se habla de descolonizar la educación, y ello implica todo un cambio estructural. Aquí cabe la pregunta, ¿es la educación intercultural un proceso

político que lleva a la descolonización del poder? Y es que esta pregunta es pertinente, en tanto, la genealogía de la concepción de la interculturalidad tenía una potencia de cuestionamiento de las estructuras aún con fuertes rasgos coloniales pero también un potencial de transformación. Es por ello, que Walsh lo plantea así:

Hoy la interculturalidad es palabra de moda. Con su uso creciente, inclusive por las instancias del poder, preguntamos tanto por su proyecto como su significado. De manera especial, preguntamos por sus raíces y conceptualización no desde arriba, sino desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas. En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos, en criterios de “raza”, “género” y “razón”, y en la inherente –y naturalizada- inferioridad (Walsh, 2017, p.21).

En el año de 2008, en Ecuador se planteó la construcción de un marco político que abría paso a dichas transformaciones. Así, se pensó en hacer una nueva Constitución y se retomó a la interculturalidad y la plurinacionalidad como puntales de un nuevo Estado de derechos. La constitución de 1998 de Ecuador, reconoció por primera vez como pueblos a los indígenas y a los negros o afrodescendientes, y además les otorgó derechos colectivos. Después de 168 años de vida republicana se les reconoce como pueblo y cultura, lo que demuestra que estaban por fuera del imaginario de estado-nación.

De alguna manera, esto trazó un horizonte de lucha dentro de los movimientos y organizaciones sociales para visibilizar sus demandas e incidir dentro de las constituciones, así llegamos diez años después a una nueva constitución donde se logran colocar artículos de gran trascendencia, en diferentes ámbitos y sobre todo en educación, que a continuación pasaré a comentar pero antes quiero hacer mención a dos de ellos. El primero es la definición de un *estado de derechos intercultural y plurinacional*, y el segundo se ha tomado al sumay kawsay o “buen vivir” que es el principio fundamental de la cosmovisión indígena, como un “nuevo modelo de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza...”

Los alcances de estas dos declaraciones en la constitución, tienen una significación de naturaleza descolonizadora. La matriz de la colonialidad del poder, había impuesto un modelo civilizatorio occidental que no duró únicamente hasta la colonia, sino que continuó bajo otras formas durante la época republicana, basta ver la primera constitución del Ecuador en 1830, donde para ser ciudadano y por tanto sujeto de derecho/s, había que ser mayor de edad, hombre, saber leer y escribir, tener propiedad y no estar sujeto a servidumbre alguna, no olvidemos que la esclavitud se abolió en 1852, los indígenas estaban en su mayoría en la servidumbre total, pues eran una pieza más de las haciendas. El resto de la historia ha sido igual con algunos cambios importantes como el voto de la mujer, la ampliación de una

ciudadanía de derechos, que los analfabetos pudieran ejercer el derecho del voto, etc.⁸

Teniendo como referente estas dos premisas constitucionales, y a la luz de lo expuesto hasta aquí, analicemos algunos de los artículos concernientes al capítulo de educación de la constitución de Ecuador. A inicios de esta sección, se plantea que, “El sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. Aquí se habla de un sistema de educación, la pregunta es, ¿cómo estaría conformado dicho sistema en su estructura? ¿cómo nos imaginamos este sistema que no incluya una visión, sino que en su estructura misma sea intercultural? En primera instancia responderíamos que éste, debería convivir con algunos sistemas educativos que estén interrelacionados y que se complementen para construir un sistema común compartido. A veces no sabemos si esto forma parte de lo que Joanne Rappaport (2008) llama las *utopías interculturales*. Sin embargo, creo que este artículo dentro del discurso jurídico-constitucional es un gran avance, pues, se plantea y reivindica el respeto a los derechos colectivos de los pueblos y pone la diferencia en primer plano.

De hecho, el reconocimiento de la interculturalidad y la plurinacionalidad implican un reconocimiento de las diversas culturas y pueblos que hacen parte de este país, los mismos que están dotados de derechos. Por tanto, si el estado reconoce la existencia de varias culturas, hay que comprender que cada cultura es poseedora de formas y lógicas propias de enseñanzas y aprendizajes, de lugares de enseñanza que no pasan necesariamente por la escuela, cada cultura es poseedora de unos conocimientos y saberes propios ancestrales y tradicionales que circulan en las comunidades a través de sistemas y prácticas simbólicas. Dentro de los derechos colectivos de las comunidades, pueblos y nacionalidades en el artículo 57 numeral 12 de esta constitución establece que: *tienen derecho a mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales...*

Finalmente creo que la educación afrodescendiente, los cuerpos como territorios en resistencias son nuestra utopía, nuestra lucha desde el campo de la educación, volver a ser desde el desaprendizaje y el volver aprender desde la memoria de nuestros mayores, tal vez es la única certeza para seguir en ese camino de reexistir.

Referencias Bibliográficas

ARBOLEDA, S. **Le han florecido nuevas estrellas al cielo**: suficiencias íntimas y clandestinización del pensamiento afrocolombiano. Cali-Colombia. Editorial Poemia, 2016.

DU BOIS. W.E.B. **Las almas del pueblo negro**. La Habana. Fundación Fernando Ortiz, 2001.

- GORDON, L. **Decadencia disciplinaria: pensamiento vivo en tiempos difíciles**. Quito. Editorial Abya Yala, 2013.
- GUERRERO. P. **Corazonar, una antropología comprometida con la vida**. Nuevas miradas desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser. Paraguay. Fondo Nacional de la Cultura y las Artes. FONDEC, 2007.
- LEÓN. E. **Filosofías de las existencias desde el cimarronaje: desaprenderes desde los márgenes**. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya Yala, 2021.
- LEÓN. E. “Interculturalidad y políticas culturales en la población afroecuatoriana”. En: Interculturalidad: reflexiones desde la práctica. Mendoza, A., y Yáñez, F. (Comp.). **Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe (EIBAMAZ)**. Convenio de Cooperación entre el Gobierno de Finlandia y Unicef, 2008.
- MIGNOLO, W. “Diferencia colonial y razón post-occidental”. En: SANTIAGO CASTRO - GÓMEZ, (Ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriana, 2000.
- QUIJANO, A. “Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina”. En: Santiago Castro-Gómez (Ed.), **Pensar (en) los intersticios**, Bogotá, Colección Pensar/Centro Editorial Javeriana, 1999.
- RAPPAPORT, J. **Utopías interculturales Intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia**. Colombia. Editorial Universidad del Rosario, Universidad del Cauca, 2008.
- SALAZAR, Juan García. Entrevista personal, 2013.
- SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagó**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- Walsh, C. “¿Interculturalidad y (de)colonialidad?” gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”. En: GARCÍA, A.; ARAUJO, D.; KAMINSKI. L. (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. San Carlos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2017.
- WINTER, S. “En torno al principio sociogénico: Fanon, la identidad y el rompecabezas de la experiencia consciente y cómo es ser “negro””. En: **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid-España. Ediciones Akal, 2009.

Recibido: 30-09-2022

Aprovado: 31-10-2022

Publicado: 30-11-2022

Notas:

¹ Doctor (PhD) en Estudios Culturales Latinoamericanos. Coordinador de la Carrera de Lengua y Cultura y profesor de la Universidad Intercultural de los pueblos Amawtay Wasi. Investigador de problemáticas epistemológicas, teóricas y metodológicas relacionadas con la producción de conocimiento crítico desde la perspectiva de la Modernidad-Colonialidad. En la actualidad trabaja investigaciones en torno a “Epistemologías Decoloniales en el Campo de los Estudios Culturales y la Comunicación”. Profesor invitado en varias universidades internacionales. E-mail: edzonleon@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0731-0514>

² Pensar sembrando/sembrar pensando con el Abuelo Zenón, p. 166.

³ Las almas del pueblo negro, p. 109.

⁴ Llamo márgenes y periferias resignificadas, en tanto, que se ha ido construyendo un pensamiento y unas acciones desde estos lugares naturalizados para los afrodescendientes, en la cuál se ha invertido ese significado de lo periférico-marginal, y haciendo un espacio de reexistencias.

⁵ Entrevista personal con Juan García, 2013.

⁶ Para Mignolo (2000), la diferencia colonial es el mecanismo hegemónico utilizado desde el siglo XVI al presente para poder volver subalterno el pensamiento no occidental cuya misión ha sido la de clasificar gente desde un pensamiento hegemónico marcando la diferencia e inferioridad respecto a quien clasifica para justificar la colonización.

⁷ “Filosoficamente, urge uma distinção entre o diverso e o diferente, ou seja, a distinção entre o universal concreto de todo existir humano (a diversidade o a pluralidade existencial de pessoas) e um universal abstrato (a diferença), construção lógica da metafísica europeia, que tem lastrado desde *As cartas persas*, de Monstequieu, o pensamento da alteridade. É que a distinção lança uma luz bastante clara sobre as práticas concretamente opressivas”.

⁸ Matilde Hidalgo, fue la primera mujer en Ecuador y en Sudamérica en lograr el voto femenino en 1924.