

**De tal palo, tal astilla: de la etnoeducación afrocolombiana a otros
posicionamientos en-comunidad¹**

**Tal pai, tal filho: da etnoeducação afro-colombiana a outros
posicionamento na comunidade**

**Like father, like son: from afro-colombian ethnoeducation to others
community positioning**

Ernell Villa A²

Wilmer Villa³

Resumen: El presente artículo es el resultado de un proceso de investigación de *acción horizontal*, el cual parte de la necesidad de significar las voces de los actores de la etnoeducación, que se encuentran inmersos en una experiencia de frontera que permite posicionar un diálogo *entre-pueblo*, y que pretende mostrar, cómo ha sido el desarrollo de la Etnoeducación Afrocolombiana, sus avances, los aportes que han generado, los desarrollos de la oralidad, lo tradicional y lo ancestral. Estas narrativas de la etnoeducación afrocolombiana, entran en diálogo con los presupuestos de la educación propia, y los saberes que han sido subalternizados e invisibilizados. Es así como a partir del emerger de otras perspectivas como los nuevos estudios culturales, historiográficos, la sociolingüística y la interculturalidad, se intenta dar una mirada a los relatos que han sido considerados como subyacentes y productores de una educación contextualizada.

Palabras-chave: Etnoeducación. Educación propia. Tradición Oral. Narrativa. Cátedra de estudios afrocolombiana.

Resumo: Este artigo é resultado de um processo de pesquisa-ação horizontal, que parte da necessidade de significar as vozes dos atores da etnoeducação, que estão imersos em uma experiência fronteiriça que permite posicionar um diálogo entre-pessoas, e que visa mostrar como tem sido o desenvolvimento da etnoeducação afro-colombiana, seus avanços, as contribuições que geraram, os desenvolvimentos da oralidade, do tradicional e do ancestral. Essas narrativas de etnoeducação afro-colombiana entram em diálogo com os pressupostos de sua própria formação e com os saberes subalternizados e invisibilizados. É assim que, a partir da emergência de outras perspectivas, como os novos estudos culturais, a historiografia, a sociolinguística e a interculturalidade, tenta-se lançar um olhar sobre as histórias que têm sido consideradas como subjacentes e produtoras de uma educação contextualizada.

Palavras-chave: Etnoeducação. Educação própria. Tradição oral. Narrativa. Cátedra de Estudos Afro-Colombianos.

Abstract: This article is the result of a horizontal action research process, which starts from the need to signify the voices of the actors of Ethno-Education, that are immersed in an experience of borders that make us position a dialogue between-people which tries to show how has been the development of the Afro-Colombian Ethno-Education, its advances the contributions that have generated, the developments of the orality, the traditional and the ancestral. These narratives of Afro-Colombian Ethno-Education enter dialogue with the presuppositions of education itself, the knowledge that has been subcontracted and made invisible. Thus, from the emergence of other perspectives such as the new cultural, historiographic and sociolinguistic studies, we try to take a look at the stories that have been considered as underlying and producers of a contextualized education.

Key words: Ethno-Education. Self-Education. Oral Tradition. Narrative. Chair of Afro-colombian scholars.

Lo Que Enmarca el Sentido de la Metáfora: la Importancia de lo Situado

La utilización de la metáfora *del palo y la astilla*, se debe a la importancia del lenguaje que parte de la situación en contexto, donde se emplea este modo de decir cotidiano para referirse a la experiencia de significación de lo que puede asumirse como una derivación, acentuada en la matriz que genera de su constitución un producto que se pone a consideración a partir de la posibilidad de tensionar o complementar, lo que se genera como parte de lo que se espera del proceso de constitución. Un palo en este caso, aporta de su naturaleza unas fibras que pueden generar unas maneras de existencia que entran a jugar un papel importante en la estructuración de la experiencia. Esto mismo, sucede con la etnoeducación, que ha sido la generadora de unas posibilidades o derivaciones de propuestas que en algunos casos, se hacen visibles desde las condiciones históricas de producción, tal como pasaría en la década de los 80 y los 90, tiempo en el que la etnoeducación es entendida como posibilidad de afirmación de las iniciativas por establecer una educación con pertinencia. Ya al inicio de la

primera década del 2000, empiezan a surgir otras apuestas que de no haber sido por los efectos de la etnoeducación, no hubiera sido posible el abordaje de diferentes apuestas como: las afro pedagogías, la educación propia afrocolombiana y la epistemología cimarrona, entre otras denominaciones.

Es un tipo de *metáfora orientacional* (JOHNSON, M Y LAKKOFF, G, 2017), ya que organiza un sistema que se pone en relación-tensión con otro, es decir que establece la posibilidad de conjugar los derivados de una producción discursiva con relación a la que va emergiendo en una situación específica, tal como pasa con la etnoeducación y la educación propia, las cuales se asumen desde esta forma de generación de posibilidades, llegando a establecer un relacionamiento entre las producciones que son el resultado de las interacciones en un momento indicado. Así, por ejemplo, no podemos hablar de educación propia afrocolombiana, sin primero haber afrontado los desafíos que vino a establecer la etnoeducación, la cual tiene una historicidad, unas categorías, unas propuestas, un desarrollo, un agotamiento y un proceso de reinención a partir del trabajo de las redes de profesores y profesoras que, en diferentes lugares, hacen sus apuestas en escena a partir de su propuesta.

En este contexto del sentido de la metáfora, podemos identificar los aspectos que dan sentido a la misma, esto deriva de las construcciones de los pueblos que descienden de la Diáspora Africana, especialmente en el Caribe, el Pacífico y los Valles Interandinos, lugares en los que se desarrollan diferentes propuestas. Antes de proseguir, se debe señalar que la etnoeducación emergió como una propuesta que se legitimaría a partir del trabajo escuela-comunidad, y que requirió ampliar la comprensión del acto pedagógico, llegando a entenderlo como parte de *las prácticas culturales* que actúan en la enmarcación de la cultura. Esto dispone una manera de comprender los procesos y las acciones que derivan del hecho educativo, el cual entraría a desafiar *el naturalismo pedagógico* que desde los desarrollos de Jean-Jacques Rousseau, se estableció como una influencia conceptual para proponer el aislamiento del niño, es decir crear un ambiente natural para desarrollar la pureza de los alumnos. A partir de afrontar las posibilidades que nos brinda el contexto y desde el hecho de asumir los proyectos educativos comunitarios que se derivan de la etnoeducación, se empieza a potenciar la participación, así como la adopción de que se enraízan en la comunidad, logrando con esto, crear un ambiente crítico frente a las capturas a las que la etnoeducación se vio expuesta al darse en los 90 la regulación de la misma. En medio de este ambiente de reacción, se presenta la educación propia que ha venido antecedida sobre las pedagogías propias en el escenario del desarrollo de la educación para la población afrocolombiana.

Desde estos desarrollos, se configura la posibilidad de generar un marco favorable para empezar a implementar la educación con pertinencia, aspecto central del articulado de la

Ley 70 o Ley de Comunidades Negras de 1993, esta medida que se desprende de la *governabilidad cultural del Estado*, vendría a incidir de alguna forma en la creación del Capítulo III de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en cuyo capítulo se establece la *educación para grupos étnicos*. Aun que debemos aclarar que en su constitución se omite o pasa por alto la existencia de los pueblos que se encuentran en el territorio nacional que son descendientes de la *Diáspora Africana*. Este Capítulo, hace una definición de lo que trata la educación focalizada al respecto:

ARTICULO 55. Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1994).

La Ley en su desarrollo específico, establece por primera vez un lenguaje de reconocimiento y protección, el cual se desprende de la Gramática Constitucional de 1991, que establecería un nuevo marco de acción, desde el hecho de asumir a los pueblos ancestrales como sujetos colectivos de derechos y en este caso la población descendiente de la *Diáspora Africana*, sería acogida por esta nueva disposición. Aunque en la unidad comunicativa que trata el desarrollo del Capítulo, viene a sostener en un párrafo que: "En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial" (Ley General de Educación de 1994). Se puede advertir en este desarrollo, que *la política de nombrar*, solo recogería a la población indígena, esto se debe a la trayectoria "indigenista", la cual se formalizaría a partir del papel de los gestores del estado, las academias e investigadores, las ONG y demás actores que se ha acogido a esta manera de asumir la alteridad del país.

Frente a la influencia de la Ley 70 o Ley de Comunidades Negras, se presenta la apertura de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, importante en el desarrollo e impacto que se busca en las instituciones educativas, en las cuales se ha presentado históricamente la invisibilidad de lo afrocolombiano, sobre todo porque sus desarrollos se ha realizado a partir de la homogenización, que se ha orientado hacia la consecución de la identidad nacional, lo que lleva a pensar en una "nación homogénea", responsable del blanqueamiento de las poblaciones. En lo que refiere a la Cátedra, esta se instauraría a partir del Decreto 1122 de 1998, que dice en su primer artículo:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (DECRETO 1122 de junio 18 de 1998).

La Cátedra, se nutre de los procesos que se desarrollaron a partir de la etnoeducación, pero, no es la sustituta de la etnoeducación o la educación propia del pueblo afrocolombiano. La Cátedra se puede comprender como una parte de las acciones afirmativas que buscan afectar de manera propositiva el problema de la deuda histórica para la población afro. Con esta se busca establecer un proceso de orientación para la erradicación del racismo en todas sus manifestaciones en la sociedad colombiana.

El palo que surge de la metáfora orienta una manera de asumir, pensar y actuar las problemáticas de la población afrocolombiana, donde en la actualidad, no se presenta un solo lenguaje, una sola posibilidad de desarrollo e institucionalización en el contexto de la educación. Son diferentes las maneras de comprender-actuar lo que es la educación que responda a las trayectorias de los pueblos. En este caso, esas posibilidades se piensan en relación con la historicidad de los procesos, las concepciones, las acciones y las proyecciones, donde todo esto, hace parte de las diferentes fibras que se desprenden de un mismo palo y que a continuación vamos a problematizar en el desarrollo de este texto.

Resistencias y Tensiones en Narrativas de la Etnoeducación Afrocolombiana

Hacia finales de las décadas de los ochenta y noventa surgen en Colombia una serie de movilizaciones sociales, en las que lo étnico y la adscripción cultural de orden diferencial, fueron temas centrales. Estas expresiones sociales tuvieron como propósito presentar demandas reivindicativas al Estado por parte de los pueblos originarios; transcurrido un tiempo los afrocolombianos⁴ dan inicio y continuidad a los procesos organizativos que les permitieron generar una serie de peticiones a la institucionalidad, donde básicamente se solicitaba un tratamiento diferenciador que conllevara a la visibilización y atención de sus problemáticas, sobre todo en los temas relacionados con aspectos específicos del territorio, los recursos naturales y la educación.

Estos pueblos, a través de sus organizaciones sociales, logran llamar la atención de la sociedad colombiana y de los gobiernos, creando algún nivel de incidencia frente a las políticas públicas. Lo anterior, permitió tramitar ante las distintas instancias la construcción de unos planes, programas y proyectos educativos de acuerdo con sus aspiraciones, necesidades culturales e identitarias. Cabe resaltar que los pueblos étnicos⁵ así reconocidos por la constitución política de Colombia del 91, hacía mucho tiempo (décadas de los 60,70 y

80) actuaban desde una relativa claridad, en cuanto a la dinámica social organizativa, lo que les permitió adoptar una educación que respondiera a sus procesos⁶ históricos, sus realidades culturales, territoriales, políticas y espirituales.

Es así como se da un emerger de dinámicas educativas ligadas a expresiones organizativas en los territorios de los pueblos indígenas. Una década después (80) se estarían dando los pasos iniciales en las comunidades afrocolombianas para la instalación, desde una perspectiva curricular y pedagógica, de la etnoeducación⁷. En este contexto, surgen las concertaciones e interlocuciones, donde se logra crear la CONTCEPI⁸ tiempo después. Todo lo anterior, se presenta desde la manifestación de la resistencia de los pueblos indígenas para empezar a construir las bases de una educación propia⁹, se entra a promulgar el SEIP¹⁰, con el que se formaliza la educación propia a nivel nacional.

Estos procesos educativos como la etnoeducación, sus desarrollos curriculares y pedagógicos, buscarán poner en circulación contenidos y prácticas en contextos afrocolombianos. Tomando como referente las acciones afirmativas¹¹, se busca generar unos procesos que lleven a actuar de manera transformadora a incidir en lo que ha sido la fabricación de las identidades desalojadas (son identidades culturales debilitadas), puestas al funcionamiento de la monocultural que llevaría a la homogenización. Antes de 1991, esto se reafirmaría a partir del hecho generalizado de reconocer la condición de los sujetos como ciudadanos, amparados bajo la luz del *estado social de derecho*, sin embargo, se presentaría que las especificidades son excluidas del metarrelato nacional. Lo señalado, vendría hacer el desconocimiento de la diversidad cultural, lo cual, posteriormente, sería interpretado desde el conjunto de características culturales que permitirían la diferenciación de un grupo respecto del otro. Lo anterior, vendría a impedir que los afrocolombianos, fueran identificados como tal, sobre todo que desde la asimilación se llegaba a informar que esta población, se encontraba integrada al resto de la sociedad, lo que impedía el reconocimiento de la población afrocolombiana como parte de los pueblos étnicos de Colombia.

Desde las instancias comunitarias el pueblo afrocolombiano ha ido construyendo sus procesos educativos, de los cuales se destacan experiencias etnoeducativas como las de San Basilio de Palenque en el departamento de Bolívar, Uré en el departamento de Córdoba, Soplador en la Zona Bananera en el Magdalena, Guapi en el departamento del Cauca, Tumaco en el departamento de Nariño, Buenaventura en el departamento del Valle del Cauca, Proyecto Etnoeducativo Intercultural de Río Sucio, Carmen del Darién en el Chocó y su modelo pedagógico etnoeducativo emancipador “e Champalanca pedagógica” de la Asociación de Concejos Comunitarios y Organizaciones del Bajo Atrato (ASCOBA). Todos estos procesos, tomarían al menos como referente inicial la etnoeducación y posteriormente,

se entraría a debatir sobre su pertinencia. Esto se presentaría de manera notoria en la primera y segunda década del 2000, donde se comienza a generar unas posturas que sugieren un más allá.

Así mismo, se destacan procesos etnoeducativos que se vienen dando en la región del Caribe Seco¹², como la implementación de currículos que son guiados por los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en localidades como Juan y Medio¹³ y el proceso que viene tomando fuerza en la comunidad de Matitas¹⁴, ambos ubicados en zonas rurales de Riohacha capital de La Guajira. Otros escenarios de implementación son los que se suceden en las zonas del centro y norte del Cesar, más concretamente en los pueblos de Guaymaral, los Venados, el Paso, Tamalameque y en el norte en los pueblos de Guacoche, Guachito, el Javo. También se reconocen unas primeras iniciativas en instituciones educativas de Valledupar con la cátedra de estudios afrocolombiana. Un caso concreto es el de la Institución Educativa Upar, la cual se encuentra ubicada en la zona sur de la ciudad donde converge gran población afrocolombiana.

El rasgo característico de estas experiencias ha sido el gran esfuerzo que asumieron las comunidades educativas, conformadas por los padres de familia, estudiantes, profesores, sabedoras y sabedores, sumados a los líderes sociales de la comunidad afrocolombiana, donde se tiene que estos actores han tenido que enfrentar el problema de la desterritorialización de la memoria. Esta situación, ha posibilitado que las narrativas fundacionales y los tránsitos del territorio, se asuman como una forma de dinamizar los procesos que se libran desde la escuela, así como los procesos comunitarios que posibilitan un diálogo ampliado con la comunidad, tal como ha pasado en los diferentes lugares de Colombia, en el que el trabajo por una educación propia ha contribuido al fortalecimiento del tejido comunitario. En este contexto, tenemos que la etnoeducación se ha convertido en una instancia generadora de procesos, los cuales se trazarían a partir de la importancia de los procesos locales y que, de una u otra forma, reaccionan a los embates del "sistema mundo moderno", llegando con esto a generar procesos de resistencias que se proponen desde prácticas contrahegemónicas.

Las prácticas de reacción desde la etnoeducación y la educación propia se han desarrollado a partir de identificar que la lógica de mercantilización en todos los ámbitos de la vida, se convertía en una amenaza, en una forma de reducir la vida de los pueblos a un estado de dependencia y de vaciamiento existencial. Es así como los flujos iconográficos¹⁵, entran a jugar un papel decisivo, sobre todo que estos, pueden actuar en la afirmación de la cultura, o borrado de la misma, donde, tenemos que lo usual es la manipulación del deseo, la generación de estereotipos que marcan un modo de vida, generalmente ajeno a la dinámicas de cimentación comunitaria, todo esto, viene a marcar unas formas de representación que la

gente hace de lo propio y del mundo exterior, en el que, lo de afuera, resulta seductor a las nuevas generaciones. Es en estas circunstancias que la etnoeducación, se ha venido desarrollando, haciendo frente las problemáticas que enfrentan lo local con lo global.

Desde las décadas de los 80 y 90, se observó la construcción de los relatos, soportados en los saberes que movilizaría la tradición oral, la cual, era empleada como referente para la construcción de las historias, prácticas botánicas, relaciones con el territorio y conocimientos locales. Lo anterior, vino a generar un interés por las epistemologías propias, donde en las décadas del siglo XXI se produjo la influencia de las "teorías viajeras", las que han, venido a jugar un papel central en el desarrollo de nuevas propuestas. También, se hace necesario abordar los antecedentes de la etnoeducación que provienen de la antropología y la lingüística, desde los cuales, se propuso un lenguaje que se cimentaría en la recuperación, resignificación y reconstrucción de los contenidos propios de la comunidad. Fue así como se llegó al interés de los procesos de transmisión derivados de la enculturación y la endoculturación, la intención, es poner a salvo lo olvidado, lo que se estaba perdiendo, se trataría de un acto de recuperación que buscaba generar unas ciertas retenciones de las narrativas culturales, evitando de este modo el olvido o la entrada en desuso de los saberes propios. Fue así como, se llegaría a la pretensión que la etnoeducación se convertiría en una propuesta "salvadora de la cultura propia", y tal vez esto, ha conllevado a un desgaste de la etnoeducación, sobre todo que esta, tenía que enfrentar las exigencias internas de la comunidad y el mal ambiente que se le crearía desde los saberes declarativos, así como los agentes de reproducción de un orden regulado desde los saberes Occidentales, quienes veían en la etnoeducación una amenaza y una propuesta de desestabilización de los privilegios epistemológicos que tenían en la educación y la escuela.

Ahora bien, antes de seguir, tenemos que manifestar que los fundamentos que se acogen en la década de los 80 y 90 en la etnoeducación, provienen de la influencia de la investigación lingüística y antropológica, donde los referentes son tomados por un lado de Bronislaw Malinowski, donde su texto: "El problema del significado en las lenguas primitivas" (1964, p.24); por el otro de Franz Boas (1911) quien registró textos en lenguas vernáculas, dándose a la tarea de "producir material etnográfico que se presentaba desde un actuar de cómo piensan, hablan y actúan los sujetos en sus lugares" (CONTURSI Y FERRO, 2000). De lo que se trataba era de describir la lengua y la cultura, llegando a definir o establecer *rasgos* que se pudieran llevar a los procesos de transmisión desde la curricularización en la escuela.

En estos avances dados por la Etnoeducación, se resalta, la importancia de la relación escuela-contexto, en el sentido de lo propuesto por la sociolingüística cuando establece la

relación texto - contexto - significado. Desde la relación escuela-contexto, se establece un interactuar con su entorno social cotidiano, construyéndose así la facultad de desarrollar actividades desde los componentes curriculares en un contexto situacional dado. De este modo, el contexto situacional de las comunidades y la escuela era visto como un espacio social, habitado por sujetos hablantes donde se transfieren intereses, necesidades y factores que son mediados por *el contexto de referencia compartido*¹⁶ (la escuela, la comunidad, las sabanas comunales, los ríos), en tanto el sujeto hace parte de una comunidad de habla se inscribe en un medio que toca lo histórico-social. Ello ayudó a consolidar una propuesta etnoeducativa que permitió despejar el planteamiento según el cual, la educación en las comunidades tendría el propósito de generar, formas de disciplinamiento mediante el cual los sujetos, naturalmente “incultos” y “espontáneos” deben autocontrolar sus pasiones en vía a constituirse como seres civilizados, racionales y supuestamente “morales” (VICH, 2001).

Es así como las transformaciones curriculares fueron guiadas por el lenguaje y lo cultural posibilitando escenarios de intercambio simbólico, donde se reproducen o transforman los contenidos culturales, de esta manera llama la atención como en el pasado la tradición oral se constituye en un medio que hizo posible relatar las historias de las comunidades. Esta perspectiva permitía rastrear los acontecimientos históricos en las vivencias que se recrean a partir de la oralidad, “refiere al lenguaje como sonido articulado para ser habado y oído. La comunicación oral se expresa a través de la voz y su potencial se encuentra en ser narrada” (DE GARAY, 2009, p. 197). Añádase a esta manera de comprender que la oralidad, actúa como un medio de resistencia ante *la mundialización de la cultura* (ORTIZ, 2004), lo cual se puede afrontar desde lo propio y lo apropiado, empleada para afrontar las intervenciones e injerencia de las instituciones y dinámicas externas a la comunidad. En este contexto, se presenta la modelación de la conciencia de los interactuantes, llegando a presentarse la integración de significados relevantes y configuradores de la interacción a un nivel cultural, manifestadas por medio de las prácticas discursivas.

El Desarrollo de las Ciencias Sociales y su Influencia en la Etnoeducación: Más Allá de lo Institucionalizado

A lo largo de la historia, la pedagogía y la educación han sido asumidas como Ciencias Sociales, buscando alcanzar el estatuto científico que ha legitimado a las dinámicas de producción del conocimiento moderno. Disponiendo de la extrapolación de las metáforas

devenidas del positivismo filosófico clásico, en esta perspectiva la centralidad expuesta en la acción argumentativa de la epistemología buscó legitimidad en el principio de verdad, a partir de lo cual el comportamiento de la ciencia respondería a unas constantes y estas a su vez, sustentarían las relaciones epistemológicas y metodológicas en conjunción con los fundamentos presentados desde el “macro análisis social”¹⁷. Esta situación provocaría en las Ciencias Sociales un mecanicismo sintomático, como quiera que buscó refrendar las consideraciones que supondrían una objetividad reveladora del contexto donde se inscriben los hechos, eventos sociales y culturales.

Este abordaje contribuye a naturalizar los ejercicios de contraste, es decir posibilita las comparaciones entre unos saberes y otros, lo que genera violencias “epistémicas” totalizadoras, fraguándose un horizonte de actuación donde “el contraste como medio de conocimiento, se cambió por conocimiento como modo de establecer la verdad, reduciendo la comparación cultural a distinción discriminatoria” (RICOEUR, 1995, p. 82). En tal sentido se tienen presente los estudios que, desde el evolucionismo - positivista, no tomaron en consideración las complejidades interculturales.

En lo que respecta a la crisis de los paradigmas, y los niveles de apertura que se les otorga a los modelos teóricos que buscan la comprensión, se asumen los desafíos que van más allá de las lógicas de funcionamiento de las disciplinas, con lo que se hace necesario dar repuesta a los problemas que emergen del contexto, todo esto por medio de la investigación comprometida. Desde este referente, se actúa no solo en la aplicación de las teorías y metodológicas, sino que se llega a generar un marco de comprensión y acción para la transformación de los escenarios. Es así como la etnoeducación, ha venido asumiendo los componentes textuales que se desprenden de los giros lingüísticos y hermenéuticos, presentes en las pedagogías contemporáneas, los cuales, deben de ser matizados al momento de entrar a considerar los saberes que se buscan pedagogizar¹⁸ desde la etnoeducación. En este caso, las propuestas centrarían su interés en el lenguaje y la significación, buscando superar la estrechez del método¹⁹ con lo cual se llega a dimensionar que la “hermenéutica no constituye un método determinado que pudiera caracterizar por ejemplo a un grupo de disciplinas científicas frente a las ciencias naturales. La hermenéutica se refiere más bien a todo ámbito de la comunicación intrahumana” (GADAMER, 2001, p. 82).

La dislocación entre la propuesta explicativa de la tradición positivista y la acción atrayente del conocer de la hermenéutica posibilitaría el avance epistemológico, sin caer en el desprecio y la exclusión de la acción, puesta por las comunidades científicas en tela de juicio, sobre todo porque su consideración hace perder la rigurosidad. Otro aspecto que se debe considerar es el correspondiente a los componentes de los discursos y su carácter situado,

donde lo narrativo se considera como parte del hecho social y como instancia de construcción epistemológica. Ante esto, no podemos olvidar que: “aun detrás de las abstracciones de la ciencia, se encuentra la narración de las observaciones, con base en la cual se han formulado las abstracciones [...]. A partir de la narración, es posible establecer ciertas generalizaciones o conclusiones abstractas” (ONG, 1994, p. 63).

En este caso se tiene en cuenta la corriente narrativa que acompaña la disposición de hombres y mujeres en la elaboración de nuevos conocimientos que parten de lo situado, es decir, la localización de unos modos de posicionar desde el contexto. A este respecto, apreciamos que “hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (BRUNER, 2010, p. 23). La “modalidad narrativa”, se establece como una manera de organizar el pensamiento y además de actuar en la construcción del conocimiento que emerge del involucramiento de lo subjetivo y lo intersubjetivo, por este motivo, no podemos olvidar que el “pensamiento narrativo se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso [...]. De acuerdo con Ricoeur, sostiene que la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana” (BALBI, 2004, p. 313).

Existe un nivel de desconocimiento sobre los procesos transmisión de las narrativas que se movilizan a partir de la producción oral, los cuales se asocian con lo fantástico o lo inexistente, se le responsabiliza de propiciar una nebulosa en el pensar, llegando a alterar el sentido, todo esto involucra el aspecto emotivo (*pathos*) de quien enuncia el discurso. Se establecen las narrativas como modo de representar y construir la realidad, la temporalidad, la especialidad y la fuerza de acción subjetiva e intersubjetiva. No podemos olvidar que la narrativa hace de la memoria un fenómeno que se vive y se acoge a partir del relacionamiento con el pasado, los recuerdos cohabitan en los recorridos que la memoria, constituido por medio del vincular a los sujetos a las dinámicas de territorialización de los contenidos que hacen de la memoria un fenómeno vigente. Por otra parte, “la memoria no es un objeto claramente identificable sino, más bien, el resultado de una práctica que es siempre performativa y que, en nuestro caso, tiene en el discurso oral a una de sus posibilidades de actualización” (VICH; ZAVALA, 2004, p. 18).

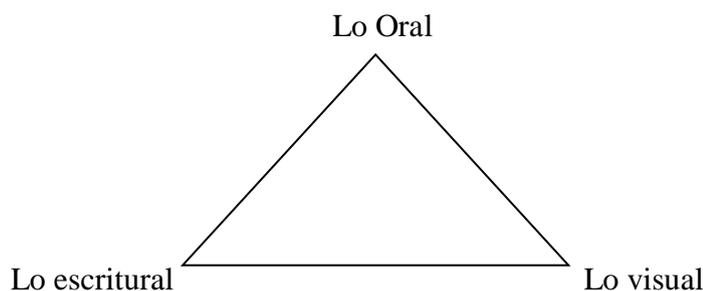
Una manera de asumir lo *performativo*, es decir lo que se puede realizar por medio del lenguaje, lo comprendemos por medio de *los actos del habla* que se combinan y terminan generando un relacionamiento entre los participantes del circuito de la conversación, quienes por medio de lo que moviliza el decir, hacer existir y posibilitan la acción. Así por ejemplo, cuando se conversa con un sabedor en un pueblo de la gente negra, tenemos que el “*viejo no*

es alguien con quien se discute y que habla más de lo que sabe o piensa del pasado, que del pasado mismo. No es un contemporáneo del acontecimiento que refiere, pero [...] es contemporánea de la enunciación y del enunciador” (AUGÉ, 2000, p.73), por consiguiente, lo que pone a disposición de los interactuantes, se convierte en el vínculo con lo sucedido, es la posibilidad de hacer existir en medio de una distancia temporal, espacial, relacional o situacional. Como podemos apreciar, es la *práctica performativa* la responsable de hacer de la memoria, un fenómeno actual, un acontecimiento vivido en el entusiasmo de las personas que se apegan a la piel del lenguaje.

Sobre la importancia de la oralidad, podemos apreciar que esta se complementa con las representaciones que se diversifican desde las construcciones gráficas, lo cual se puede potenciar con lo que Derrida denomina como *la archiescritura* (2008), que siguiendo al autor de la desconstrucción, se puede asumir desde *un sentido multifuncional*, el que se descentra de la captura del *grafocentrismo* que atañe, únicamente al uso técnico de los códigos que se articulan al sistema de signos lingüísticos, correspondiente a la escritura y la lectura. A este respecto, no podemos dejar de lado la importancia de la *literacidad*, que según Vich y Zavala, dan cuenta de una “prácticas sociales situadas de lectura y escritura” (2004), con lo que se viene a desplazar el binarismo usual de *escritura y lectura*. Ahora bien, se trata de reconocer las producciones que le aportan a los procesos cognitivos y las dinámicas de afianzamiento cultural, puestos a disposición de la pedagogización de las dinámicas de enculturación y endoculturación.

La fuerte postura antinarrativa que se ha presentado, corresponde al desprestigio que se hizo de la oralidad, y todo en razón del viejo prejuicio, que existe desde el origen de la escritura en Occidente, donde, tenemos que se consideró que se trataba de una conciencia transformadora de la memoria. En la actualidad, esto se conoce como el paso de una “era discursiva a una era figurativa”, asumida por algunos autores como un problema que disolvía la potencia de la palabra de los sujetos. Otros investigadores llegarían a estimar que la conjugación de las dos producciones, ayudaría a descifrar los rasgos de la memoria, en el que, la oralidad y la cultura escrita, usualmente, han sido enfrentadas y contrapuestas, pero en el plano de la funcionalidad comunicativa, vemos que se pueden entrelazar y crear nuevos vínculos entre ellas. Desde luego, *es un error considerarlas mutuamente excluyentes* (HAVELOCK, 1996), especialmente las dos intervienen y complementa los procesos etnoeducativos, que requieren de lo oral, lo escrito y lo visual. Las relaciones se establecen de las siguientes formas:

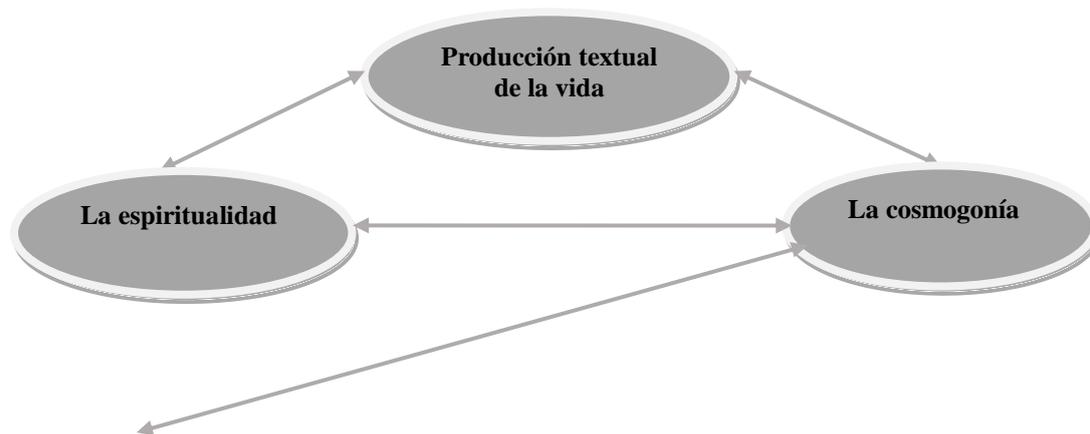
Imagen 1: Esquema de relaciones entre las diferentes producciones que legitiman lo pedagógico en la Etnoeducación

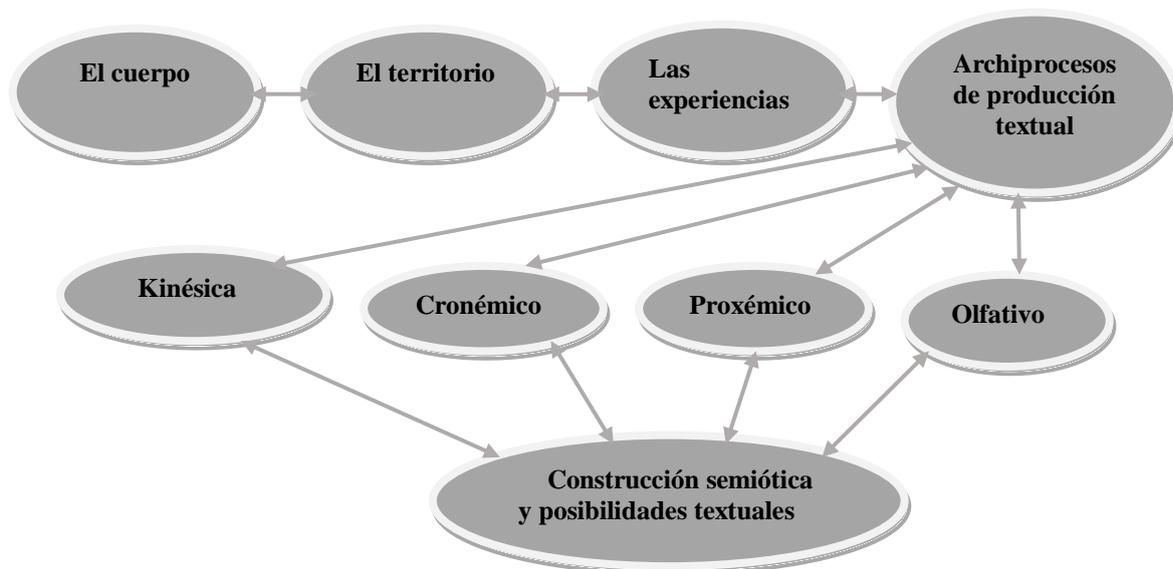


Fuente: Elaboración de los autores.

A continuación, presentamos la manera como se presenta la textualización de la vida de los pueblos afrocolombianos, la cual se apoyan en las dinámicas orales, propias de las maneras como se establece el vínculo con lo ambiental, así como las relaciones comunitarias, esto es, el tejido interno de la colectividad que se expresa en “las palabras que narran las sabidurías del camino” (VILLA, 2018, p. 233). Podemos apreciar que se trata del hecho de habitar en el lenguaje, esto viene hacer el mundo fecundo de lo simbólico, lo imaginario y lo real, es la combinatoria de la vitalidad del signo, el significado y la significación, procedente todo esto de la cultura como una concreción semiótica. Al respecto, conviene abordar las siguientes relaciones de la textualización, manifiestas en las maneras de asumir la vida:

Imagen 2: Esquemas Textualización de la vida en relación con el campo de producción cultural





Fuente: Elaboración de los autores.

Ahora bien, volviendo al interés despertado por la oralidad, tenemos que, lo usual ha sido las posturas que han favorecido la hegemonía de la escrituralidad en detrimento de la palabra hablada. Ante esto, no podemos dejar sin considerar lo señalado por “Ferdinand de Saussure [...] *quien* llamó la atención sobre la primacía del habla oral, que apuntala toda comunicación verbal, así como sobre la tendencia persistente aún [...] de considerar la escritura como la forma básica del lenguaje” (ONG, 1994, p. 3). Pese a toda la situación descrita anteriormente, se siguió considerado la escritura como la que aporta una estructuración del pensamiento, y que la oralidad sería menos compleja, formada desde la eventualidad de la interacción verbal que no requeriría de una *fuerte organización*.

Desplazar la tendencia antinarrativa en las Ciencias Sociales, vendría hacer una tarea crucial, sobre todo al momento de asumir las producciones que se contextualizan, esto es, lo que se produce en situaciones concretas de interacción, donde, vendrían a incidir unas series de variables que inciden en las situaciones. Los precursores de estas tendencias fue el culturalismo norteamericano (Franz Boas, Ruth Benedict, Edward Sapir, Alfred Louis Kroeber) y con una presencia menos fuerte la Escuela Francesa. En esta última, se distinguen autores como Perry, Lord, Havelock, Mc´Luhan, Okpewho, Ong, Goudy y Levis – Strauss. Todos estos personajes, vendrían propiciar un giro epistemológico, permitiendo desarrollar otros relatos, saberes y metodologías, las cuales, han contribuido al desarrollo de la educación, así como los procesos pedagógicos.

La historia de los Anales²⁰ y el Cuantitativismo²¹, vendrían a cumplir un papel de rechazo al lenguaje narrativo, quedando confinado a la historiografía, la cual, se basaría solo en la interpretación de textos históricos, todo con el fin de hacer una historia especializada. A

partir de este momento se dio una historia que parte de una concepción teórica que plantearía un análisis demostrativo y cuya presentación pública, se produciría a partir de un relato que se basaría a partir de datos y fuentes convencionales de la historia. Una situación en la que refleja lo anterior, es la de Pierre Chaunu, con su tesis doctoral de la historia serial: *Sevilla y el Atlántico (Seville et l'Atlantique (1504-1650))*, que consta de 12 volúmenes, con un análisis demostrativo que busca afirmar el estatuto de ciencia positivista, institucionalizada a partir de un lenguaje que se aparta de lo narrativo, sobre todo que se cree, que las producciones científicas se formalizan a partir de una tipología textual de corte argumentativa.

Frente a la escena de inclusión de lo narrativo, tenemos que decir que esta siempre estuvo presente en los niveles de argumentación de los discursos que sustentaban las diferentes propuestas científicas, en tensión a los relatos especializados que daban cuenta de los contenidos que surgen de los procesos empíricos. Es decir, la sistematización se realizaba mediante la experiencia y la abstracción, pero, aun detrás de las abstracciones de la ciencia, se encuentra la narración de lo que se vive como propio de la ciencia y su experimentación. “Los estudiantes en un laboratorio de ciencias tienen que poner los experimentos por escrito, es decir tienen que narrar lo que hicieron y lo que sucedió cuando lo hicieron” (ONG, 1994, p. 110). El hecho de montar un discurso científico está atravesado por un ejercicio narrativo, el cual, pasa por hacer parte de las narrativas maestras, articuladoras del conocimiento en Occidente.

De acuerdo con Geertz (1996), pionero de la antropología interpretativa, “puede cuestionarse, discutirse, afirmarse, desarrollarse, formalizarse, contemplarse e incluso enseñarse, y puede variar dramáticamente de un pueblo a otro” (p. 4) la cultura, donde tenemos que los hechos cotidianos, aparecen como una realidad interpretada a partir del interés de develar la significación, la cual, surge de las interacciones entre los sujetos. En este caso, se debe, tener presente la dimensión comunicativa, más exactamente desde la semiótica de la cultura, componente de la producción humana que resulta ser importante al momento de abordar la etnoeducación. Los entramados culturales, resultan ser de vital importancia al momento de interpretar el hecho educativo, sobre todo, si tenemos presente la perspectiva de la ecología del aula y la escuela. Siguiendo con lo señalado en el presente trabajo, debemos tener presente que la etnoeducación y educación propia, funcionan como productoras de sentido, las cuales, van contribuyendo en la organización significativa de la realidad y las tradiciones orales, en especial aquellas que son portadoras y galvanizadoras²² de fragmentos pedagógicos. De este modo, podemos afirmar que “los testimonios orales, narrados, concernientes al pasado” (VANSINA, 1967, p. 96), participan de los modelos de transmisión de los textos, producidos en el seno de *las comunidades de vida* que a su vez son

comunidades de sentido. A este respecto, se hace pertinente considerar que “en las comunidades de vida se presupone la existencia de un grado mínimo de sentido compartido” (BERGER; LUCKMANN, 1995, p. 67), y esto es lo que se espera que la etnoeducación y la educación propia, contribuyan a formar en los sujetos que participan de los procesos.

Por lo tanto, se hace pertinente entrar a considerar el contexto y lo situado como fuentes de los procesos curriculares, constituyéndose en una fuerte herramienta para el estudio de los saberes propios, que son contados desde los referentes que distinguen la visión de mundo de los pueblos, que venía siendo opacada por los relatos maestros que proponen una supuesta objetividad. Se trata de hacer una pedagogización de las narrativas otras, las cuales, ya no son un medio de legitimación de las técnicas de conducción de la conciencia, con las que se busca el disciplinamiento de los sujetos. Por este motivo, debemos comprender el papel de los saberes locales, las narrativas subalternas y *los sistemas de pensamiento local* (GEERTZ, 1994), que llegan a convertirse en aspecto crucial de las afroepistemologías, con las que nos proponemos, enriquecer los desarrollos de la etnoeducación afrocolombiana, la educación propia del pueblo afrocolombiano y la cátedra de estudios afrocolombiana. Todos estos desarrollos, han venido a influir la puesta en escena, donde encontramos que las narrativas se convierten en parte de una producción cultural desde los saberes locales y los marcos de visión de mundo que participan de los procesos de negociación de contenidos. De acuerdo con las identificaciones que hacemos, los desarrollos que vinieron a propiciar el fortalecimiento de la etnoeducación son los siguientes:

- El uso de las fuentes orales.
- La textualización de la cultura a partir de la etnografía.
- La cartografía de las experiencias.
- Los referentes de investigación acción participativa en los procesos etnoeducativos.
- Las narrativas y las metáforas como fuente de conocimiento que emerge desde el territorio.
- El interés por la etnohistoria y su vinculación a las dinámicas comunitarias.
- Las demarcaciones territoriales a partir del testimonio.
- La etnoliteratura desde el papel de la oratura.
- Consulta a la memoria a partir de los sabedores y sabedoras de la comunidad.
- Reforma curricular por medio de las prácticas pedagógicas que se afirmarían en el contexto de aprendizaje cultural.
- Elaboración de material didáctico por medio de los procesos comunitarios y los aportes de la cultura.

- Modificación de los procesos de evaluación.
- Definición de nuevos referentes de acción para la transformación de los y las profesoras.

Todos estos aspectos se vendrían a desarrollar a partir de la afectación de la etnoeducación a las ciencias sociales, así como la influencia de las ciencias sociales a la etnoeducación. Dentro de la significación de la experiencia, podemos decir que lo importante es que se ha presentado una interacción con una de las áreas *obligatorias de la educación*, la cual se encuentra legitimada a partir de la Ley 115 o Ley General de Educación. Pero también, identificamos el reduccionismo que se hace desde las otras *áreas* en las instituciones de educación, donde se manifiesta que “la etnoeducación en la escuela y la cátedra de estudios afrocolombiana es un asunto de los profesores de ciencias sociales” (Fragmento de la intervención de un profesor de ciencias naturales, Taller Distrital Sobre Cátedra, Secretaria de Educación Distrital, 23 de octubre de 2021). También, se presenta la consideración de que “[...] eso de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombiana, es para las comunidades negras y además, la deben de dar los profesores de sociales [...]” (Conversación con profesora de la Institución Educativa Manuel Rodríguez Torices, San Diego Cesar Colombia, 25 de julio de 2014). Los anteriores fragmentos de actores de la educación, manifiesta el problema de la situación, donde se puede apreciar que no existe una apertura de los procesos de formación en las instituciones de educación y sobre todo, en las facultades de educación, lugar en el que se forman las y los licenciados en las universidades. También se presenta la situación que algunos profesores, manifiestan no conocer nada de la etnoeducación, o simplemente se niegan a involucrarse en los procesos de la etnoeducación.

Una Aproximación al Escenario de Apertura

Con la entrada en funcionamiento de la etnoeducación, la educación y la cátedra de estudios afrocolombianos, se generan nuevos procesos de relacionamiento entre los actores de la educación y la escuela, así como los saberes, las experiencias, que provienen de los desplazamientos de las fronteras disciplinares, culturales, territoriales y generacionales, las cuales, dan cuenta de la manera como se producen los procesos de sujeción que viven los pueblos. A este respecto, surge la necesidad de abordar los procesos pedagógicos desde la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las pedagogías que requiere la implementación de la enseñanza de los saberes culturales de los pueblos afrocolombianos? ¿Desde qué referentes epistemológicos y metodológicos, proponer la etnoeducación y las demás derivaciones pedagógicas al respecto de los saberes afrocolombianos? ¿Cómo generar un vínculo entre la

escuela y la comunidad? Y ¿cuál es el papel de los profesores y profesoras? A partir de reflexionar sobre estos interrogantes, podemos adoptar una postura comprensiva y crítica sobre la manera de cómo se afronta abordar los procesos y las acciones que parten de conocer y reconocer las particularidades de los contextos. Lo que supone la orientación de las acciones y los procesos.

Para asumir este desafío, proponemos la investigación desde lo situado, esto viene a ser una apuesta por las localizaciones, así como las relaciones que se establecen desde los contextos. Todo esto, se puede afrontar a partir de *la investigación con-sentida*, concebida como una experiencia de compenetración contextual, en el que, el principal interés es *actuar con, desde, entre y para la generación de posibilidades*. Por este motivo, se reconoce la educación propia afrocolombiana como un proceso de producción que se afirma en los saberes de los pueblos afrocolombianos en situación de afirmación y reafirmación intracultural, pero también desde la construcción intercultural, todo esto nos viene a sugerir la localización de los actores que participan del acto educativo y el actuar pedagógico en situación de interacción a partir de la afirmación del lugar en el que se producen el entrecruce de diferentes componentes.

Llugar a plantear las pedagogías de las acciones de afirmación cultural desde la educación y la escuela, se convierte en una posibilidad de extender la comprensión que se afirma en lo diferenciado, en este caso, no como lo disonante, lo distorsionado y generador de posiciones de privilegio o condena, particularmente, cuando la cultura del otro u otra, es inventada como deficiente, perturbadora y carente de lo normalizado por las instituciones que generan clasificaciones que responden a la pauta de configuración que se desprenden de lo que Aníbal Quijano, ha denominado como *la colonialidad* (2001). Esta se manifiesta (entre otras cosas), en las maneras como se regulan usualmente las conductas que indican la eficiencia de las actividades y las respuestas a la programática educativa, tal como ha señalado Nelson Maldonado-Torres, cuando nos indica que:

La misma se mantiene viva en los manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido respiramos la colonialidad en la modernidad cotidiana (2007, p. 131).

Los desarrollos que se identifican desde los discursos occidentales que plantean una educación igualitaria o también homogénea, responde a una *colonialidad*, sobre todo, que busca educar a todos por igual, donde no se respeta la especificidad étnica, la diversidad cognitiva, las variables ambientales y las situaciones de aprendizajes. Con la etnoeducación, la educación propia afrocolombiana y con la cátedra de estudios afrocolombianos, se pueden

atender las situaciones que se desprenden de la diferencia, en el que vemos necesario considerar las particularidades del proceso que se busca establecer desde la educación y la consideración de lo afrocolombiano. También, se plantea la posibilidad de afrontar la justicia de conocimiento, así como un diálogo interepistémico e intercultural.

Se deben tener en cuenta los desafíos que nos ofrecen los contextos, los actores, las mediaciones y las disposiciones desde la etnoeducación afrocolombiana, la educación propia afrocolombiana y la cátedra de estudios afrocolombiana, se convierten en posibilidades de afrontar el problema del racismo cultural, el racismo epistémico, el racismo educativo y el racismo ambiental, en pocas palabras, con estas apuestas, reaccionamos a la "muerte social" que se presenta en los escenarios de interacción cotidiana en la escuela y la sociedad. Con la puesta en funcionamiento de la educación con pertinencia étnica, buscamos generar un espacio de comprensión y transformación de los escenarios educativos, particularmente con la consideración del "conocimiento en-acción", o conocimiento para el cambio de las relaciones con el conocimiento, los cuerpos, las experiencias y los contextos.

De todo lo anterior, no podemos olvidar que la Cátedra, no es la etnoeducación pero se nutre de esta. También que la primera ha permitido visibilizar ciertas problemáticas que se desprenden de la educabilidad²³ y la enseñabilidad²⁴, los cuales tienen que ver con la fabricación de la subjetividad. En este caso no podemos dejar de lado la crítica a la configuración humana desde el "sistema mundo moderno" y la puesta en escena de una "geocultura" (WALLERSTEIN, 2006, p. 86-104). A partir de los diferentes procesos de investigación que hemos venido desarrollando, tenemos que las tres apuestas se asumen de la siguiente manera:

- La etnoeducación afrocolombiana: como un proceso de afirmación de los saberes culturales de las poblaciones afrocolombianas, la cual se propone para el fortalecimiento de lo propio, esto es una perspectiva intracultural. Parte de la necesidad de afianzar los procesos de transmisión cultural desde el escenario de la educación y la escuela.
- La educación propia afrocolombiana: como una experiencia de fortalecimiento de lo propio, asumido como parte de la construcción de referentes de anclaje y reacción al racismo cultural que ha llevado a la desvaloración y abandono de lo propio en ciertas poblaciones.
- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: como un lugar de pensamiento que se propone desde el desafío busca generar espacios de identificación, comprensión y posicionamiento de los saberes de los pueblos afrocolombianos en contextos urbanos y rurales.

Ahora bien, con la puesta en funcionamiento de las tres maneras de abordar la educación de los pueblos afrocolombianos, encontramos que todas estas apuestas, deben afrontar lo intracultural, así como lo intercultural, donde se observa que no se trata solo de una educación para los afrocolombianos, sino que también se trata de impactar a la población en general, sobre todo que existe la necesidad de transformar el racismo que se expresa en los contextos de interacción por fuera de las relaciones intracomunitarias, donde los efectos de estas prácticas, conllevan (en algunos casos) el abandono de los saberes culturales de la población afrocolombiana. Es importante recalcar que con la etnoeducación afrocolombiana, así como la educación propia afrocolombiana y la cátedra de estudios afrocolombianos, se espera cambiar el conjuntos de técnicas de adjetivación que han establecido lo que hemos denominado como el mal-decir, así como las barreras o límites de la libertad a partir de establecer el racismo ambiental, el racismo laboral, el racismo educativo y todas las prácticas de deshumanización que condenan a los afrocolombianos a existir desde lo que Fanon, nombró como *la zona de no-ser* (2009), es decir la condena histórica en una existencia por fuera de cualquier posibilidad de existencia. Con las tres apuestas de los pueblos negros, se busca reaccionar a las siguientes problemáticas:

Cuadro 1: Problemas que afrontan la etnoeducación afrocolombiana, educación afrocolombiana y cátedra de estudios afrocolombiana

	Problemáticas que se afrontan
<ul style="list-style-type: none"> • Etnoeducación afrocolombiana • Educación propia afrocolombiana • Cátedra de estudios afrocolombiana 	El racismo explícito o implícito
	El despojo de los territorios ancestrales por los actores armados y los efectos de los mega proyectos
	La glotofagia o lingüisticidio, tal como ha pasado en Colombia con el inglés criollo de los raizales en el departamento Insular en el Caribe colombiano, así como en San Basilio de Palenque en Bolívar al norte del país
	El epistemicidio, sufrido a partir de las prácticas del mal-decir, donde los otros solo practican brujería, hechicería y modos oscuros de cultivar la maldad
	La oculofofia o fuente de huida de las imágenes que representan a la gente negra, llegando a impedir el "adjetivar las imágenes"
	La topofobia de la memoria o aversión a los contenidos de los recuerdos que son sepultados
	El deshacer la autodepreciación que conlleva a la baja autoestima
	El vaciamiento de las construcciones existenciales, que impiden el actuar desde un ser en sí y un ser en-comunidad
	La destrucción de la espiritualidad, asumida como amenazante a una fe centralizada en los criterios de producción humana
	Prácticas del nombrar que legitiman el racismo y sus proyecciones destructivas
	La naturalización del servilismo que se legitima a partir de la falta de oportunidades y el endurecimiento de las barreras de la exclusión

	La anulación cognitiva de los cuerpos racializados como negros
	La centralización de estereotipos folclóricos y deportivos
	La condena de la multiexpresividad del otro racializado como negro y que es considerado como estridente, disonante
	El mal-decir de los estilo de vida que provienen de lo biorrelacional, que es considerado como improductivo

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Se ha buscado afrontar la reacción a estas problemáticas desde las tres apuestas educativas que acompañan el contexto de escolarización afrocolombiana, en el que tenemos que se trata de una orientación del sentido de la vida, central en la definición de un proyecto existencial, esto sería lo vital de una acción esperanzadora para las nuevas generaciones y en general para toda la sociedad. En algunos casos, se ha llegado a considerar que la etnoeducación afrocolombiana, la educación propia afrocolombiana y la cátedra de estudios afrocolombiana, es solo para la población afro y no para la población en general. En este contexto, se ha analizado que las siguientes apuestas, han venido a incidir en las creencias que limitan la acción, estas son:

Cuadro 2: Creencias que limitan las apuestas de la etnoeducación afrocolombiana, educación propia afrocolombiana y cátedra de estudios afrocolombiana

Creencia	Lo que representa	La reacción desde las barreras
De la folclorización	Incide en la generación de estereotipos de las poblaciones, se reproducen con mucha frecuencia desde la música, el baile y el buen humor que se recrea a partir de los chistes. Esto no se puede negar, pero se debe de hacer un proceso de descolonización.	Reproducción de estereotipos que legitiman la invención arbitraria de lo negro, en este caso, la exotización y el tropicalismo.
De lo monocultural	Proyección de lo centralizado, esto es la identidad de la nación, definida a partir de la cultura del centro, para el caso de Colombia, tenemos el andinocentrismo, respaldado por el determinismo climatológico.	Lo negro como lo disonante, lo carente y por ende, se debe integrar al resto de la cultura nacional, que cuenta con el “buen culto a las costumbres”.
De lo Multicultural	Con esta creencia se genera la concentración e la referencia de intragrupal, lo cual, ayuda a formar los guetos en las culturas afrocolombianas.	A partir de esta creencia se establece el reconocimiento a los sectores poblacionales que se establecen desde un límite de la acción.

De la Tradicionalización	Se establece desde la idea de un núcleo fijo de la cultura, la cual, se establece en estado de conserva.	Se sustenta en una idea esencialista de la cultura, manifestada como una construcción fija o estática.
De la espectacularización	Parte del interés de convertir la cultura de los otros en objeto de entretención. En este caso, la cultura de las poblaciones negras, son instrumentalizadas para el mundo del espectáculo.	Se relaciona con las industrias culturales, donde en ciertos casos, la cultura se convierte en un producto de consumo que se denomina como cultural.

Fuente: Elaboración propia.

Tanto la etnoeducación, la educación propia afrocolombiana y la cátedra de estudios afrocolombiana, deben superar las problemáticas de naturalización de las creencias que intervienen en el desarrollo de los procesos en la escuela, esto viene a develar la necesidad de descolonizar el pensamiento, el lenguaje y la acción de los actores institucionales que intervienen la educación. Por ejemplo, cuando se asumen las creencias del multiculturalismo, estas vienen a significar la experiencia del gueto, que para los pueblos afrocolombianos, viene a representar la autorreferencialidad, el refugiarse en una práctica intracomunitaria, pasando a ser reconocidos desde la *política de la identidad* que festeja la diferencia, sin que esto represente un desplazamiento de las formas usuales de estructurar la experiencia, donde por ejemplo, se cree que: "lo de ellos es de ellos y solo ellos", ante lo que nos preguntamos: ¿qué pasa con el resto de la sociedad? o ¿es qué, acaso el resto de la sociedad no lo debe de hacer? Frente a esto, se hace necesario entrar a considerar los procesos de desprendimiento, emergencia y apertura. A continuación, pasamos a desarrollar las tres posibilidades que se enunciaron, estas son:

- El desprendimiento, esto viene hacer la distancia que lleve a superar los lenguajes y las experiencias de naturalización del racismo y todos los demás componentes. Es decir, la superación de lo "dado por supuesto".
- La emergencia, la generación de posibilidades que conlleve a la superación de las problemáticas, esto se propone a partir de la afectación y el involucramiento de las poblaciones.
- La apertura, la construcción de actitudes y experiencias que partan de la co-existencia y la co-presencia, esto es un entretejer entre las diferentes poblaciones, donde la reciprocidad, la afectación solidaria, la asociación de afectos, estén al orden del día. Con esto se llega a proponer lo que Adolfo Alban a denominado como la "re-

existencia" (2008), o lo que llamamos el ánimo creativo de la vida que se afecta, todo esto para alcanzar la superación de los problemas.

En términos de Paulo Freire, se puede comprender, todo lo anterior desde la "pedagogía de la esperanza" (2002) o una pedagogía de la "re-existencia", la cual, debe partir del involucramiento de los demás actores de la educación y escuela, todo esto para llegar a una transformación social. En este caso, se identifica que no solo se debe atender lo propio de las poblaciones para una reafirmación cultural, sino la generación de posibilidades desde el cruce de fronteras culturales, como sucede con la interculturalidad, trazada en los escenarios de confluencias de poblaciones diferenciadas. A este respecto, se observa la *interculturalidad como una acción situada* (VILLA, 2018), o una acción de afectación-afectada en los contextos de interacción, donde los problemas al ser afrontados, se asumen como posibilidad de enriquecimiento mutuo y no como forma de tensionar e indisponer, esto se relaciona con lo que Catherine Walsh, ha propuesto como la "interculturalidad crítica" (2005), donde los problemas se identifican y se asumen como parte de la experiencia. Todo lo anterior supone una acción mediada y una acción situada que permita generar referentes de acción para la superación de los problemas.

Para asumir la etnoeducación afrocolombiana, la educación propia y la cátedra de estudios afrocolombiana, proponemos la pedagogización, que se comprende como parte de un proceso y no como una actividad de intervención, o una metodología de la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de asumir los procesos de orientación y constitución de los procesos que se establecen en la educación y sus proyecciones curriculares, relacionados con lo comunitario y lo extracomunitario. Podemos apreciar que:

Con la pedagogización hacemos referencia a la posibilidad de movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de un estatus científico. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía accionada-accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual (VILLA; VILLA, 2010, p. 79).

Se trata del cultivo de la experiencia desde el hecho de tomar en serio lo que media la interacción, y desde lo que se puede pensar, direccionar y escenificar a partir de los aprendizajes culturales, llegando a actuar más allá de la folclorización y la espectacularización de la cultura de los otros u otras. En este sentido, la pedagogización supone la consideración de la cultura como parte de *la política y la política como parte de la cultura*, con esto, buscamos desafiar la consideración que la cultura es sola expresión que se libera para una contar con ella en la escenificación. Podemos ver que, esto es propio del asumir la cultura

como espectáculo, o la cultura para satisfacer a los observadores que la asumen como parte de un disfrute. Es por este motivo que reaccionamos a los referentes de instrumentalización de la cultura, llegando a presentar como un medio para lograr el fin de estabilizar y así evitar los reclamos de las poblaciones afrocolombianas. Teniendo en cuenta las posibilidades que brinda la pedagogización, con esta se busca afrontar los procesos que se desprenden del atender la *deuda histórica* para con las poblaciones afrocolombianas, que se involucran en las dinámicas de actuar en pro de una educación con pertinencia. A continuación, se presentan unos referentes críticos de la pedagogización en el contexto de la educación para los pueblos afrocolombianos, estos son los siguientes:

La pedagogización se asume en espacios escolarizados y no escolarizados, cuya preocupación es la de afirmar el pensamiento por el lugar, práctica continua de producción, así como las estrategias y las formas de hacer comunicables los conocimientos que respaldan la vida de los pueblos. Esta forma de asumir la pedagogización se relaciona con la pedagogía crítica, especialmente con aquella que es considerada como una "forma de intercambio y producción cultural [...]" (VILLA; VILLA, 2010, p. 10).

En este sentido, la etnoeducación ha venido fortaleciendo los procesos de identitarios, resiniendo la ancestralidad y la memoria colectiva como un lugar de pensamiento, que ha permitido documentar los microrrelatos. Esto se constituye en una posibilidad de encuentro de voces, que permiten la reconfiguración de las historias locales. Se trata de entrar a disponer de las manifestaciones sonoras que establecen una comprensión que vuelca en contra de lo naturalizado, de las generalizaciones y omisiones, generadas por las discursividades hegemónicas. Podemos decir que, se busca afrontar las asimetrías, los desconocimientos, el cerco a las palabras, los saberes y las prácticas que emergen desde las localizaciones de las poblaciones afrocolombianas. Con lo anterior, buscamos el fortalecimiento de los procesos que actúan en el aprendizaje cultural como una instancia de posicionamiento, una estrategia de acción, abierta a la experiencia que nos permite el cultivo de la vida. Para esto, se debe atender la producción narrativa como un acontecimiento que anima a la producción cultural desde las prácticas de pedagogización de la voz y de la escucha.

Como parte de la huella del andar en la etnoeducación se consolidan unas narrativas, que aportan elementos tomados en cuenta, en razón que los imaginarios dominantes en el campo de la pedagogización²⁵, responden a unas representaciones que son activadas por los flujos de capital simbólico, que involucran el prestigio de los agentes orgánicos o instituciones que determinan las redes de relaciones, que se suscitan en la práctica. La pedagogización se asume como parte de una opción política y no como una alternativa pedagógica que se mueva a partir de lo que se pone de modo en el mundo académico.

Referencias Bibliográficas

- ALBÁN ACHINTE, Adolfo. ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: "Colonialidades circundantes y prácticas de re-existencia". En: ALBÁN ACHINTE, Adolfo. *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- AUGÉ, Marc. **Los "No lugares" Espacios del anonimato: Una antropología de la Sobremodernidad**. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BALBI J. **La mente narrativa**. Hacia una concepción posracionalista de la identidad. Barcelona: Paidós, 2004.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: ¿QUÉ NECESIDADES HUMANAS BÁSICAS DE ORIENTACIÓN DEBEN SER SATISFECHAS?**. Barcelona: Paidós, 1995.
- BOAS, F. "**Manual de Lenguas indígenas Americanas**". Institución Smithsonian, Oficina de Etnología Estadounidense Washington, 1911.
- BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2010.
- CONTURSI, E, M; FERRO, F. **La narración**. Usos y teorías. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2000.
- DARNTON, R. **La gran matanza de Gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa**. México: Editora Fondo de Cultura Económica México, 2002.
- DECRETO 1122 de 1998. **Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones**. Junio 18 de 1998.
- DE GARAY, G. "Oralidad". En: DE GARAY, G. (Ed.) **Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos**. México: Siglo XXI Editores, 2004.
- DERRIDA, J. **De la gramatología**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- FANON, F. **Piel negra, máscaras blancas**. España: Edición Akal, 2009.
- FREILE, P. **Pedagogía de la esperanza**. México: Siglo XXI Editores, 2002.
- GADAMER, Hans- G. **El giro hermenéutico**. Edit. Cátedra. Madrid, 2001.
- GEERTZ, C. **La interpretación de la cultura**. Barcelona: Gedisa, 1996.
- GEERTZ, C. **Conocimiento local**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HAVELOCK, Eric. A. **La musa aprende a escribir**. Buenos Aires: Edit. Paidós Ibérica S. A. Buenos Aires, 1996.

- JOUTARD, P. **Esas Voces que nos llegan del pasado**. Argentina: Edit. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- LEY 70 de 1993. **Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política**. Agosto 31 de 1993.D. O. No. 41.013.
- LEY 115 de 1994. **Ley general de educación**. Febrero 08 de 1994.
- JOHNSON, M; LAKOFF, G. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra, 2017.
- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Maldonado-Torres, N. **El giro decolonial**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- MALINOWSKI, B. "El problema del significado en las lenguas primitivas". En: MALINOWSKI, B. **El significado del significado**. Buenos Aires: Paidós. 1964.
- MOORE, C. **Del marco histórico de las políticas públicas de acción afirmativa**. (Documento inédito, traducido al castellano por Liliana García), 2004.
- ONG, W. **Oralidad y escritura**. Tecnología de la palabra. México: Fondo de la Cultura Económica, 1994.
- ORTIZ, R. **Mundialización y cultura**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2004.
- QUIJANO, A. "Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En MIGNOLO, Walter. **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. Buenos Aires: Signo, 2001.
- RICOEUR, P. **Tiempo y Narración**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística general**. Madrid: Alianza Edit. Madrid, 1993.
- VANSINA, J. **La tradición oral**. Barcelona: Labor, 1967.
- VICH, V; ZAVALA, Virginia. **Oralidad y poder: herramientas metodológicas**. Bogotá: Norma, 2004.
- VICH, V. (Ed). **Estudios culturales**. Lima: Universidad del Pacífico, 2001.
- VILLA, E. "**Recorriendo memoria encontrando palabra**": Las narrativas de las comunidades negras del Caribe seco colombiano una instancia de educación propia". 416f. Tesis (Doctorado en Estudios Interculturales) – Universidad de Antioquia. Facultad de Educación Medellín, 2012.
- VILLA, W.; VILLA, E. La Pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano. **Revista Cuadernos de literatura del Caribe e hispanoamericano**. Cartagena: Editorial Universidad de Cartagena, n. 12, p. 69-89, Julio-Diciembre, 2010.

VILLA, W. **¿De quién son las palabras?** El nombrar en las fronteras en el Caribe seco colombiano. 500f. Tesis (Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos) – Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2018.

VILLA, W. (Comp.). **Interculturalidad, diversidad y construcción de ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

WALSH, C. "Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad". **Revista Signo y Pensamiento.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, v. 24. n. 46, p. 39-50, enero-junio. 2005.

WALLERSTEIN, I. **Análisis de sistema-mundo.** Una introducción. México: Siglo Veintiuno, 2005.

Recibido: 10-09-2022

Aprovado: 31-10-2022

Publicado: 30-11-2022

Notas:

¹ Esta categoría refiere al entretejer los sentidos desde un lugarización que da abrigo al ser que se sujeta. Es la pertenencia que abre camino y que lleva a seguir buscando en presencia de lo propio, así como lo apropiado. Es el ánimo de vida que afirma la experiencia desde la co-existencia.

² Doctor en Educación Línea en Estudios Interculturales. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia. Profesor Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad y Maestría en Ciencias Sociales, Riohacha departamento de La Guajira, Colombia. Correo electrónico: evillaa@uniguajira.edu.co / <https://orcid.org/0000-0003-0463-8354>

³ Doctor en Estudios culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Quito Ecuador. Profesor Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá Colombia. Correo electrónico: villaw@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3421-8820>

⁴ Lo Afrocolombiano se asume como un etnónimo que tiene unas connotaciones políticas y organizativas, por lo general se utiliza para denominar a las personas que habitan en Colombia, y que son descendientes de aquellos que fueron traídos de África en condición de esclavizados por los colonizadores españoles. Ganaron la libertad en 1851 tras la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde su llegada han contribuido enormemente a la cultura del país.

⁵ Se asume aquí esta denominación de acuerdo con los discursos establecidos en la oficialidad del gobierno, especialmente el Ministerio del Interior y sus dependencias, las cuales se sustentan en lo establecido por la Constitución Política de 1991 (Art.7, 10, 68) en que aparece este tipo de alusión como pueblos étnicos.

⁶ Desde la década del 70, las comunidades afrocolombianas venían reflexionando sobre la posibilidad de un tipo de educación que respetara los valores culturales de las comunidades y aunque de manera dispersa y poco reconocida, venían desarrollando algunas experiencias entre ellas las de Villa Paz (Valle), Palenque (Bolívar), La Playa (Nariño) y San Andrés Islas.

⁷ La denominación etnoeducación surge de la incorporación de las discusiones que vienen del etnodesarrollo propuesto por el sociólogo Mexicano Guillermo Bonfil Batalla, desde esa consideración se decide entonces hablar de la etnoeducación.

⁸ El Decreto 2406 de 2007 crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, como un espacio de construcción concertada de política educativa con los

representantes de los pueblos indígenas.

⁹ La educación propia “se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general”. CONTCEPI- MEN, Perfil del sistema educativo indígena propio Bogotá 2013, p. 19.

¹⁰ El sistema educativo indígena propio (SEIP) es un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar.

¹¹ La acción afirmativa, o discriminación positiva. “*El concepto de Acción Afirmativa se originó en la India inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial, o sea, bien antes de la propia independencia de este país. En 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891 – 1956), jurista, economista e historiador, miembro de la casta “intocable” Mahar propuso, por primera vez en la historia, y en pleno periodo colonial británico, la “representación diferenciada” de los segmentos poblacionales designados y considerados como inferiores*” (MOORE, 2010, p. 4).

¹² Caribe Seco, “es una zona que se encuentra situada entre los valles del río Pampatar o Chetazar en lengua Chimila o Ette Ennaka que en español es río Cesar, río Ariguani y sabanas comunales en la extensión que bordea la Sierra Nevada de Santa Marta y la Serranía del Perijá; (departamento del César y zona sur de La Guajira y del Magdalena). Estos dos territorios no pertenecerían a una localización puntual de la región Caribe, sino a la ubicación de los territorios de intracosta, donde el relacionamiento con otros pueblos y otras comunidades le imprime a la construcción cultural un ingrediente que desafía a la homogenización regional de lo Caribeño” Villa A., Ernell. Tesis Doctoral Universidad de Antioquia Facultad de Educación Medellín, 2012.46.

¹³ Juan y Medio es un corregimiento que hace parte del distrito de Riohacha, en el departamento de La Guajira. Se localiza al sur de la zona urbana de Riohacha, se establece en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Al norte de Colombia, limita con el corregimiento de Matitas; al sur con el Municipio de Distracción y el corregimiento de Las Palmas; al oriente con el corregimiento de Tomarrazón; y al occidente con el corregimiento de La Palma, étnicamente poblado por gentes afrocolombianas e indígenas Wiwa. (Mendoza. L. 2018).

¹⁴ Matitas es un corregimiento y una comunidad caracterizada demográficamente y etnológicamente por haberse conformado por personas de origen afrocolombianas ubicada a 74 km por vía terrestre al sur de la ciudad de Riohacha, a la que pertenece; en el Departamento de La Guajira, ubicado, al norte de Colombia. Siguiendo algunos relatos que parten de historia oral, se dice que en el pasado fue un palenque, donde se resguardaron negros cimarrones que huían de la esclavización; esto la llevo a constituirse uno de los focos de rebelión más influyente en la Provincia del Río del Hacha, junto a otros palenques cercanos. Para después de la mitad del siglo XIX, tras la abolición del sistema esclavista en la República de la Nueva Granada (1852), pasó a ser una localidad libre. (Mejía. N. 2011).

¹⁵ La “iconografía es la que se ocupa del estudio, análisis y clasificación, de las imágenes en las sociedades que devienen de una larga tradición que se manifiesta, en distintas prácticas culturales su simbología y atributos”. (ARGUELLO, 2007, p. 10).

¹⁶ Es una realidad altamente específica es el conjunto de circunstancias en el que se produce la acción humana. A partir del cual se considera un hecho social y cultural. Está constituido (como el lugar y tiempo) que ayudan el compartir prácticas que son propias de las dinámicas situadas y localizadas desde una Lugarización donde se construye una historia común, de donde emerge la subjetividad como elemento constituyente de tal construcción sociohistórica se genera un “presente potencial”.

¹⁷ Se estableció a partir del positivismo, el marxismo y el estructuralismo, entre otros. Su desarrollo ha consistido en realizar análisis a gran escala. Lo principal en este caso, es el abordaje de los sistemas, las organizaciones, las tipologías sociales, el macropoder y la concentración de la riqueza, derivados de los monopolios y la globalización.

¹⁸ Esta categoría deviene de la pedagogización, la cual, ha sido trabajada por los profesores Ernell Villa y Wilmer Villa en distintas publicaciones para refiriere: En este contexto la pedagogización se asume como una instancia organizadora de la búsqueda de nuevos conocimientos y saberes, que dan paso a la posibilidad de

mobilizar unas acciones, a través de los procesos que se desprenden de la pedagogía, no sólo referida a contextos escolarizados, sino a contextos de organización comunitaria, los cuales van más allá de los dispositivos funcionales que se enmarcan desde la enseñanza-aprendizaje. Se trata de ver en la pedagogía un accionar político para la transformación de las relaciones que se dan en los contextos. En este caso se debe de ver la “pedagogización como una acción referida a los actores, los contextos y los programas de afirmación cultural, es más una acción y no sólo un concepto, restringido a la legitimidad de quien lo enuncia” (VILLA; VILLA, 2010).

¹⁹ Es el medio o camino a través del cual se establece la relación entre el investigador y un contexto-texto. En el desarrollo de la investigación social, tenemos que la hermenéutica se ha posicionado como el método que trasciende a los abordajes positivistas.

²⁰ Escuela de pensamiento de la historia que surge en la década del 30 siglo XX, “sus principales precursores fueron: Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel (1929) esta escuela se va a preocupar por, contar una historia que se estaría centrando en asuntos como los procesos sociohistóricos, las estructuras sociales, y el estudio de las mentalidades donde se proponía tomar en cuenta, las emociones de las personas pues estas tenían un efecto importante en el desarrollo de la historia, esta mirada se constituyó en uno de los rasgos principales y característicos de la corriente de los Anales, es de anotar que las emociones anteriormente no se habían con estimado en demarcación de los estudios historiográficos (JOUTARD, 1999, p. 151).

²¹ El Cuantitativismo, se constituyó en una *tendencia historiográfica*, la cual, se soporta en la premisa “*que todo análisis de la historia debe basarse en aquellos datos que son empíricamente cuantificables, como los datos económicos o los demográficos. El Cuantitativismo, adoptó un modelo explicativo esencialmente matemático, suponiendo que sólo lo medible, lo cuantificable, es condición del conocimiento científico en la investigación histórica. El cuantitativismo se implementó particularmente en la Historia económica (New Economic History). Sus principales exponentes son: Labrousse en (Francia), Kuznets (USA), Gerschenkron, Conrad, y Jean Marzewski lo divulgo en Europa*” (DARTON, 2002, p. 110).

²² En este contexto se asume la galvanización como una metáfora que tiene por propósito mostrar, que la oralidad es un relato que recubre el discurso pedagógico del profesor, desde las orientaciones curriculares que se vienen dando en la educación propia, que ha de generar sus pedagogías a partir de los relatos diurnos y nocturnos.

²³ Se ha definido como el interés de pensar el tipo de persona que se quiere formar desde las mediaciones y experiencias en el contexto de la educación.

²⁴ Es la manera como un saber se hace enseñable y se relaciona con el proceso de formación desde los ámbitos específicos de la educación.

²⁵ Desde la Pedagogización, se trata de ver en la pedagogía un accionar político para la transformación de las relaciones que se dan en los contextos. En este caso se debe ver la “Pedagogización como una acción referida a los actores, los contextos y los programas de afirmación cultural, es más una acción y no sólo un concepto, restringido a la legitimidad de quien lo enuncia” Villa, Wilmer y Villa, Ernell (2010. p. 69-89).