

Hacia una nueva humanidad: maestros insumisos, malungaje e interculturalidad

Para uma nova humanidade: professores insubmissos, malungaje e interculturalidade

Towards a new humanity: unsubmitive teachers, malungaje and interculturality

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
15 Mayo 2022

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Julio 2022

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
30 Agosto 2022

Jorge Enrique García-Rincón

Centro de Memorias Étnicas

Universidad del Cauca

Popayán / Colombia

jegar2013@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4682-2125>

Resumen

Las tensiones entre la educación hegemónica del Estado y los procesos educativos y pedagógicos que emergen desde distintos sectores sociales, étnicos, populares y campesinos con sus respectivas visiones de mundo, es el tema central de este artículo. Retoma elementos claves en la discusión sobre las pedagogías insumisas, la interculturalidad y el papel de los maestros hacia una nueva humanidad. Se analiza el Malungaje como estrategia liberadora y como elemento primigenio en la articulación política que da pautas para entender la interculturalidad radical. Siguiendo a Zapata Olivella se analiza la noción de Muntú americano como ampliación de las percepciones sobre lo humano. Se hace referencia a los docentes comprometidos en términos de insumisos y ombligados. Gran parte de estas reflexiones se han desprendido del diálogo con los profesores del departamento del Cauca-Colombia. Se trata de abrir espacios para mostrar las construcciones epistémicas con sello de educación popular, etnoeducación y educación rural.

Palabras clave: pedagogías insumisas, muntú americano, interculturalidad radical, malungaje, maestros ombligados.

Resumo

As tensões entre a educação hegemônica do Estado e os processos educativos e pedagógicos que surgem de diferentes setores

Referencia para citar este artículo: García-Rincón, J.E. (2023). Hacia una nueva humanidad: maestros insumisos, malungaje e interculturalidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 11 (1), 12-26.

sociais, étnicos, populares e camponeses com suas respectivas visões de mundo, é o tema central deste artigo. Ela retoma elementos-chave na discussão sobre pedagogias não submissas, interculturalidade e o papel dos professores em direção a uma nova humanidade. Malungaje é analisada como uma estratégia libertadora e como um elemento primordial na articulação política que fornece diretrizes para a compreensão da interculturalidade radical. Seguindo Zapata Olivella, a noção de Muntú Americano é analisada como uma ampliação das percepções do humano. Os professores engajados são referidos em termos de insubmissos e obrigados. Uma grande parte destas reflexões surgiu do diálogo com os professores do departamento de Cauca-Colômbia. O objetivo é abrir espaços para mostrar construções epistêmicas com um selo de educação popular, etno-educação e educação rural.

Palavras-chave: pedagogias insubmissivas, muntú americano, interculturalidade radical, malungaje, professores obrigados.

Abstract

The tensions between the hegemonic education of the State and the educational and pedagogical processes emerging from different social, ethnic, popular and peasant sectors with their respective worldviews, is the central theme of this article. It takes up key elements in the discussion on unsubmissive pedagogies, interculturality and the role of teachers towards a new humanity. Malungaje is analyzed as a liberating strategy and as a primordial element in the political articulation that gives guidelines to understand radical interculturality. Following Zapata Olivella, the notion of Muntú Americano is analyzed as a broadening of perceptions of the human. Reference is made to committed teachers in terms of insubmissive and obligados. A large part of these reflections have emerged from the dialogue with teachers in the department of Cauca-Colombia. The aim is to open spaces to show epistemic constructions with a popular education, ethno-education and rural education seal.

Key words: insubmissive pedagogies, muntú americano, radical interculturality, malungaje, teachers obligados.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones educativas de aquellas sociedades denominadas “minorías políticas” representan un diálogo inter-epistémico en el propósito no confeso de descolonización de la educación y la pedagogía. En dicho diálogo, el lugar común lo constituye el anhelo de los pueblos por consolidar proyectos de formación que restituyan ontológicamente a los miembros de estas comunidades. La construcción de proyectos pedagógicos desde la perspectiva de la diversidad “subalterna” en Colombia y América latina implica no solamente la deconstrucción de modelos pedagógicos impuestos, también la puesta en marcha de alternativas educativas basadas en las epistemologías propias de estos pueblos y en diálogo intercultural entre los mismos. La gama de posibilidades educacionales, construidas desde “la periferia” es clara muestra de la movilidad social en que se encuentran las naciones culturales latinoamericanas intentando un desajuste de las estructuras coloniales en los sistemas de enseñanza oficiales. (García, 2021)

En este sentido, provocaremos reflexiones necesarias para comprender los movimientos, dinámicas y proyectos de las identidades culturales subalternizadas en el contexto del suroccidente colombiano. Esta reflexión se hace tomando como base la construcción o resignificación conceptual que necesitan los maestros en su tarea de formación de las comunidades. De hecho, se podría decir que los debates desarrollados hasta el momento conducen a concretar la idea de maestros y maestras intelectuales situadas en contextos de pueblos étnicos, sectores populares y campesinos. Habría que decir también que su intelectualidad no proviene del conocimiento académico que posea, sino del compromiso y la capacidad de argumentar y actuar en defensa de los derechos colectivos e individuales en sus comunidades, así como velar en forma constante por un escenario en el que los pueblos eleven su conciencia crítica, defiendan su territorio, sus economías y su cultura.

La socialización de los debates que viene desarrollando el profesorado al interior del gremio, pero también con las comunidades donde trabajan, constituye un insumo muy importante para el proceso que repiensa la educación y la práctica pedagógica. Desde esta dimensión, la conversación cotidiana, el interés por ajustar el modelo de educación estandarizado, las reflexiones académicas, la caracterización de las condiciones en que se trabaja en los pueblos, etc., hace que los maestros sean portadores de un cúmulo de elementos conceptuales, teóricos y políticos que requieren ser canalizados en favor de la transformación de sí mismos y de las poblaciones o sectores sociales que los rodean.

Las reflexiones que actualmente hacen los maestros en escenarios abiertos por la universidad del Cauca priorizan la reconstrucción conceptual como ropaje para una nueva percepción de la sociedad, la cultura, la política y la pedagogía. Al respecto, tratándose de maestros y comunidades de las llamadas “periferias”, se vuelve indispensable abordar debates que buscan claridad sobre

conceptos como sujeto de raza (Mbembe, 2016) y sujeto histórico. Deconstruir este binomio para comprender el sujeto histórico como inherente a la sociedad humana, no solamente es un paso para una nueva lectura de la historia, también se desdibuja la invención del sujeto de raza asignado a poblaciones inmensas como etnónimo de inferioridad. Fabricar al otro como sujeto de raza hace parte de las primeras estrategias para fragmentar y dominar. Reprogramar la conciencia sobre este aspecto le facilita al maestro la construcción de una nueva gramática del conocimiento con lo que podrá entender de forma profunda la vigencia del entramado histórico-político que conocemos como lógica centro-periferia.

Pese al nuevo discurso académico latinoamericano y al auge creciente de los movimientos sociales indígenas, afro, campesinos, mujeres, población LGTBI y jóvenes de todos los colores, aún cabe la pregunta: ¿Siguen siendo racistas, homofóbicos y patriarcales los sistemas educativos de Colombia y América latina?

Un dato importante en el que se pueden encontrar respuestas a la pregunta anterior tiene que ver con las demandas continuas de autonomía educativa de los pueblos "subalternos". Así como su lucha por desestructurar los currículos nacionales buscando cabida para otras formas de pensar. La educación Quilombola en Brasil, intercultural bilingüe en México, Perú, Ecuador, Bolivia y la etnoeducación (en el sentido de educación propia, palenquera, o afroeducación), la educación popular, y la educación para la ruralidad en Colombia, son clara muestra de un escenario político-educativo en confrontación.

La apuesta por la interculturalidad en términos de proyecto antirracista, anti-hegemónico y oposicional (Walhs, 2006) versus un proyecto estatal multiculturalista, promesero de la "igualdad", dirigido a soslayar los derechos colectivos, nos demuestra con claridad el nivel de las tensiones en el campo educativo en América latina.

Ahora bien, a efectos de marcar un punto diferencial, al lado del concepto de América latina procedente de las elites políticas blancas de la región (Mignolo, 2005) y el de Abya Yala derivado de las culturas indígenas, existe el concepto del Muntú americano que Manuel Zapata Olivella (1992) acuña para indicar la riqueza y la diversidad de lo humano. Es la comunión entre pueblos de África en su condición de desarraigados y esclavizados, pueblos asiáticos en su condición de esclavitud, pueblos originarios de América en su condición de invadidos. Si a esto le sumamos todas las clasificaciones raciales del sistema colonial, el concepto del nuevo Muntú o Muntú americano es una ampliación de la visión de lo humano. En el desarrollo de este concepto de Zapata Olivella, se puede vislumbrar la interculturalidad radical como veremos más adelante.

Al examinar las posibilidades reales de los sectores populares en términos de la búsqueda del respeto por la diversidad epistémica y la defensa de las subjetividades colectivas como resultado del proyecto educativo estatal, lo más relevante que se puede encontrar

es la apertura de la democracia liberal al reconocer la diversidad en la ley. Más allá de eso, el Estado promueve la estandarización curricular siguiendo las directivas del norte global, acentuando un nuevo fenómeno al que denominamos racismo multicultural. (García, 2018)

¿ES POSIBLE CONSTRUIR NUEVAS PEDAGOGÍAS?

En el origen de las reclamaciones de las comunidades sobre la necesidad de construir y establecer tipologías de educación distintas a las ofrecidas por los Estados, se encuentran los principios del proyecto colonial-racista que se reproduce de forma permanente en los diferentes escenarios sociales. En efecto, lo que nos ha planteado Mbembe acerca de la construcción del sujeto de raza como estrategia de explotación en África se ha extrapolado a todos los rincones no europeos del planeta. En dicha fragmentación o racialización, se ha asignado a cada pueblo la condición de seres ahistóricos, no pensantes y susceptibles de ser utilizados o exterminados.

De ahí que, en el caso colombiano y latinoamericano en general, el Estado nace en contravía de los pueblos étnico-raciales, propietarios y forjadores de los territorios, y en la consideración de una idea de nación restringida a ciertos sectores privilegiados. La *blanquedad* como la denomina Apple (1997) no está referida necesariamente a los colores de la piel humana, sino a los lugares del poder. En un país que nace y crece bajo el control de las elites blancas privilegiadas que excluyen a toda parte de la sociedad sin prestigios, sin posesiones, sin voces, es relativamente fácil encontrar la política educativa como proyecto civilizador, dominante, racista y elitista (Zapata Olivella, 1990).

Los principios del proyecto colonial de larga duración atraviesan los sistemas educativos de América latina y profundizan la distancia entre los privilegiados y los desposeídos. Para Fanon (1973) en una sociedad colonizada hay una imposibilidad ontológica. Lo cual implica una dificultad mayúscula para la construcción de educación y pedagogías alternativas e insumisas. Pertenecientes a los sectores populares, buena parte de los maestros en Colombia aún reproducen, a partir de sus prácticas pedagógicas instrumentales, la cultura dominante. Y es aquí donde adquieren vigencia el pensamiento de Fanon. Cuando yo descubro, dice este autor, que mi pobreza no es innata, mi inferioridad no es innata entonces me reafirmo como ser humano, descarto al otro colonizador que me define. Palabras más palabras menos, esta premisa de Fanon conduce a una revolución mental, cultural y epistémica; la socio-génesis de la que nos habla va a ser capitalizada por Paulo Freire en la construcción de pedagogías liberadoras. Llegar a la conclusión de que mi marginalidad y mi condición de colonizado ha sido resultado de una imposición y además descubrir las estructuras histórico-políticas en donde se generan, es realmente liberador; no obstante, este proceso de concienciación requiere de una mediación pedagógica y didáctica con enfoque emancipatorio.

En su libro *Educación como práctica de la libertad*, Freire (1967) nos plantea que el paso de una conciencia ingenua masificada a una conciencia crítica va a depender de un proyecto educativo que funcione pedagógicamente en términos de diálogo político. Esto deja al desnudo la estructura de las nuevas pedagogías que deben sumar a lo cognitivo una base política suficiente para la crítica social.

En este sentido, la pedagogía como instrumento que moviliza la construcción de la subjetividad humana puede ser la clave para las transformaciones sociales que se esperan en Colombia. Para releer la historia, repensar el país y apostarle a una sociedad más justa. No obstante, habría que decir que no se trata de cualquier pedagogía trasplantada desde los centros de poder hacia los lugares y territorios de la "subalternidad", se trata de construir pedagogías propias, insumisas, que salgan de las entrañas de los pueblos, es decir biopedagogías como campos relacionales y escenario de interculturalidad.

El compendio de Patricia Melgarejo (2015) sobre pedagogías insumisas y las concepciones de Catherine Walsh sobre interculturalidad crítica (2002), (2005), (2006) y pedagogías decoloniales (2013) pueden ser referentes teóricos en la construcción de nuevos sentidos para los procesos de formación en el Muntú americano; no obstante, en el marco de la tendencia empresarial que mueve la educación a nivel global, son los pueblos étnico-raciales, los sectores populares y campesinos los que llevan la vanguardia en la identificación y puesta en marcha de alternativas educativas y pedagógicas. Como bien se sabe, lo que promueven los países afiliados a la lógica del mercado, en términos de los proyectos educativos nacionales, son currículos dominantes que se apartan completamente de los intereses populares para garantizar los privilegios de ciertas culturas en las representaciones y narrativas curriculares; a este proceso unidimensional de quienes se arrogan el derecho a controlar la circulación de los conocimientos es lo que Tomas Da Silva (1997) llama la colonización del currículo.

Pese a ello, en cerca de 500 escuelas zapatistas en Chiapas *no son los actores sociales externos como los funcionarios o activistas, sino los miembros de la misma comunidad y sus representantes quienes se reconocen aptos y legítimos para determinar los conocimientos de orden cultural pertinentes de estudiar en el aula.* (Baronet, 2015). La demanda por la autonomía en la decisión de qué se enseña y además cómo se debe enseñar es uno de los pilares en los que se sostiene la lucha de los pueblos en franca tensión con los sistemas de enseñanza nacionales.

En el ámbito del movimiento social Afroecuatoriano, Juan Garcia Salazar orientó que los procesos de enseñar y aprender "casa adentro" de los que nos hablan los ancestros es lo que se conoce hoy como etnoeducación. Sin duda, este connotado activista e intelectual del pueblo negro ecuatoriano da puntadas certeras en la configuración de una línea de pensamiento pedagógico que otorga valor a lo ancestral, no como una simple reminiscencia de lo que fue sino como un legado fundamental inscripto en la memoria colectiva en clave de futuro mediante retenciones político-culturales.

En el caso de Brasil y Colombia, el proyecto pedagógico asociado a las dinámicas políticas de los pueblos étnico-raciales afrodescendientes también tiene una primera mirada hacia adentro, hacia lo territorial. En efecto, *a territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo* (Carril, 2017) . Tanto los procesos etnoeducativos en los territorios colectivos afrocolombianos como aquellos que se dan en las comunidades quilombolas de Brasil se destacan la importancia de la territorialidad como principio de vida y como fundamento curricular. Como concepto amplio, la territorialidad recoge las tradiciones, las creencias religiosas y espirituales, entre ellas las concepciones del tiempo, la muerte y la vida.

La pedagogía de la territorialidad contempla muchos otros aspectos que competen a la dinámica social de los pueblos. Es una pedagogía madre, de la cual derivan pedagogías de la identidad, pedagogías de la libertad o pedagogías del buen vivir, del vivir sabroso como lo ha promovido la candidata negra a la vicepresidencia de Colombia Francia Márquez. Vivir sabroso se trata siempre de una sana convivencia, de la comunión y la hermandad con los de adentro y toda la solidaridad con los de afuera. Una pedagogía del vivir sabroso es la voluntad de vivir plenamente, sin miedo, con alegría haciendo uso de los acumulados culturales y epistémicos. Compete a todas las comunidades con herencia colonial en el Nuevo Muntú. pero sobre todo a los pueblos étnico-raciales (negros e indígenas) de Colombia que aun viven en medio de la guerra, sufriendo la necropolítica de Estado, la exclusión, el abandono y el ostracismo. Si a esto le sumamos la violencia armada tan atroz contra estos pueblos y sus territorios perpetrada por actores armados en conflicto ya tenemos configurado un cuadro de exterminio de estas sociedades de la Colombia despreciada.

Las pedagogías propias son en realidad proyectos reconstituyentes de la humanidad cuestionada y negada a los pueblos. Pedagogías reconstituyentes, basadas en las tradiciones culturales, que se utilizan para sanar las heridas espirituales y sociales procedentes del mundo colonial, que no parece terminar y sigue funcionando hoy como antes bajo los mismos principios.

MALUNGAJE E INTERCULTURALIDAD, HACIA UNA NUEVA HUMANIDAD

La rebeldía de los africanos esclavizados que eran transportados en barcos como mercancías desde el siglo XV, sólo fue posible por una suerte de articulación política espontánea, una conspiración presentista contra los esclavizadores que ofician como tripulación de los barcos. Estos hombres y mujeres venían encadenados (as) de pies y brazos, hablaban distintas lenguas porque procedían de diferentes regiones de África. Sin embargo, la comunicación visual fue suficiente vehículo para emprender la resistencia. En estos espantosos viajes, rodando en su propio estiércol, los africanos reconocían su condición

de sujetos históricos; A pesar de sus diferencias culturales, los (as) esclavizados/ as comprendían perfectamente el idioma de la libertad.

La narración anterior es lo que define el malungaje africano como una poética de salvación y como una poética de la Diáspora africana. (Branche, 2009). Malungo que significa compañero de viaje es posible comprenderlo como sujeto de la interculturalidad. De hecho, el malungaje como practica recurrente en los viajes transatlánticos cimentó un proyecto de liberación que tendrá desarrollos en el cimarronismo como contraparte de la esclavitud y la colonización. De este modo no es un error percibir el malungaje como principio y fundamento de la desesclavización y la descolonización.

Ahora bien, esta forma primigenia de la interculturalidad va a adquirir su carácter relacional cuando trasciende la defensa de la vida del esclavizado africano en los famosos barcos negreros. En el cimarronaje y especialmente en las rochelas, refugios de rebeldes de todos los colores que se han opuesto al orden colonial, es donde se configura lo que llamó la interculturalidad radical, es decir la alianza política entre individuos, culturas, pueblos y naciones que viven similares condiciones de dominación. Es una negociación entre diferentes pero iguales en términos de su pertenencia al mundo de la gente racializada. La subjetividad colectiva basada en la diversidad que resiste al sistema colonial contemporáneo, implica el análisis de otras categorías y la vinculación de otros procesos y movimientos sociales de la diversidad humana. La interculturalidad a la que nos referimos es la acción viva, compartida y articulada de la "subalternidad" que comprende los pueblos étnicos-raciales, sectores populares, campesinos, población LGBTI, mujeres y jóvenes de todos los colores con reivindicaciones específicas. Los compañeros de viaje que viven en las "periferias" o en los márgenes de la "civilización" tienen la opción de construir buenas y novedosas formas de vida. En esta perspectiva, son clave las alianzas, las miradas comunes, los puentes que se puedan construir en el propósito de tejer hacia una nueva humanidad. Es un proceso donde se vuelve a los orígenes epistemológicos y epistémicos, donde se recupera la relacionalidad, el encuentro entre hermanos de historia, el intercambio de ideas, el trueque, la fraternidad y la simbiosis con los territorios. Estas retenciones y ampliaciones profundas de las prácticas culturales y las proyecciones del pensamiento son pasos agigantados en el proceso de descolonización. En la perspectiva de una nueva humanidad está implicada necesariamente la descolonización y yo agregaría el desprendimiento, la ruptura con el orden racial y social establecido, lo que a su vez requiere la preparación y desarrollo de *intelectualidades interculturales* y una praxis política constante, un malungaje radical y trascendente.

En mi opinión, muy alejados de estas reflexiones se encuentra el estado actual del debate sobre la interculturalidad y la educación intercultural en América latina. Excepto Catherine Walsh en Ecuador y Fidel Tubino en Perú que la concibe como un proyecto oposicional, la interculturalidad está siendo concebida desde las universidades

y desde los sectores oficiales de la educación como una relación “ingenua” entre culturas.

Lo que se encuentra en los estudios de Daniel Mato (2009) desde la Unesco y Gunther Dietz (2008), desde los procesos de interculturalidad en México, especialmente la universidad veracruzana, son descripciones de cómo se presenta la educación intercultural en el nivel superior ya sea por políticas de los estados o por iniciativas propias de los pueblos indígenas. Igual se puede predicar de múltiples estudios en Ecuador, Bolivia, México, Guatemala, Chile y Perú, que ponen el acento en las dinámicas educativas indígenas que durante el siglo XX emergen como alternativas a la educación de matriz eurocéntrica. Es claro entonces que la interculturalidad como proyecto educativo contiene un sesgo indígena en América latina. La cuestión afrodescendiente es mencionada de forma muy esporádica y tangencial a los grandes debates de interculturalidad indígena. Tal como lo plantea Hernández (2016, p. 161) el indigenismo es un movimiento ideológico fundamentado en un remordimiento de conciencia de las élites dominantes y cuya política de Estado ha estado orientada a atender exclusivamente los problemas indígenas. En el caso del Ecuador, el mismo autor plantea que existen importantes antecedentes de la lucha por lograr construir un sistema de educación intercultural que haga visibles la historia y los conocimientos de los pueblos indígenas, mas no así con los afroecuatorianos (p.167). En el caso colombiano, según Mato (2009, p. 26), *aunque la población indígena se estima en menos de 2% de la población total, existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales.*

En Colombia las políticas de educación para pueblos étnicos se dividen en etnoeducación para Comunidades Afrocolombianas y sistemas de educación propia indígenas (SEIP). En las comunidades Afros a su vez, puedo observar dos perspectivas: la educación casa adentro o la etnoeducación en perspectiva de educación propia y la Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA). Esta cátedra, derivada del artículo 39 de la ley 70 de 1993, cuyo espíritu es lograr que los colombianos comprendan la historia y la cultura de origen africano como parte de la identidad nacional, es quizás lo que más conexión tiene con el concepto de educación intercultural. A propósito de este proceso, es la secretaria de educación del distrito de Bogotá que tiene mas adelantos en la difusión de la cátedra y la construcción de proyectos pedagógicos que pretenden salvaguardar la dignidad de los pueblos negros y combatir el racismo escolar.

No obstante, estas iniciativas, la educación intercultural y la comprensión de la importancia de la interculturalidad social son asuntos que permanecen en ciernes, mientras que el estado promueve concepciones muy simplistas con intencionalidades políticas muy definidas. En mi modo de ver, la educación intercultural no puede ser vista más que como propedéutica de la interculturalidad social que construye proyectos y alternativas de vida en medio de la dominación

neoliberal. Es necesario des-oficializar el concepto ya que como se plantean las relaciones interculturales agenciadas institucionalmente no permite un cuestionamiento del Estado.

Ahora bien, la etnoeducación y los sistemas de educación propia indígenas pueden ser muy importantes para instalar y cimentar el proyecto de desarrollo de la identidad política de estos pueblos, sin embargo, la lectura del mundo en sentido freiriano y la de nuestros países nos obliga a una alianza política estratégica en comunión con todos los sectores racializados y colonizados que persisten en el Nuevo Muntú americano. En esta perspectiva, la interculturalidad no debería ser un discurso con sesgo indígena, ni un discurso académico, es una praxis social que apuesta por descolonizar y des-racializar la educación y la pedagogía.

MAESTROS OMBLIGADOS, INTELLECTUALES E INSUMISOS

Observando la complejidad de estos temas en nuestras sociedades sometidas a la lógica del mercado, se puede comprender el coloniaje en su versión más profunda, alejado de los déficits económicos y más centrado en los problemas de la mentalidad del colonizado (Nkrumah, 1965) que no tiene condiciones para subvertir el orden. Estas explicaciones nos hablan de la necesidad de constituir grupos de profesores que funcionen como cuerpos vivos, activos, vigilantes y constructores de ideas de futuro para aquellos que ya las olvidaron. El profesorado comprometido y descolonizado tiene la capacidad de movilizar las mentalidades para revolucionar las comunidades. Este tipo de maestro está sugerido en la obra de Rogerio Velásquez (2010) y Zapata Olivella (1972) como maestro intelectual, esto es, aquel que es capaz de *crear símbolos culturales que sus comunidades puedan seguir*; en el decir de la gente del Pacífico, son maestros ombligados, ligados a sus tradiciones, conectados con la tierra. Un maestro ombligado tiene sentido de pertenencia al territorio y a los procesos políticos que lo defienden. Es un guardián de la tradición y el motor que mueve las comunidades. El concepto de *maestro ombligado*¹ al igual que el de *vivir sabroso* vienen siendo promovidos por el grupo de investigación CADEAFRO de la Universidad de Antioquia y recientemente en la Asociación colombiana de investigadores (as) afrocolombianos ACIAFRO.

Gerardo Valencia Cano el obispo de Buenaventura de los años 70 intuyó que en una sociedad negra como la del Pacífico semi-esclavizada, que pierde su dignidad diariamente y cuyo territorio es explotado por empresarios externos, lo único que sirve es la palabra y la acción de los *pedagogos liberados*.

Estos maestros intelectuales, ombligados o pedagogos liberados no son otra cosa que constructores de proyectos emancipatorios. La educación y la pedagogía son escenarios de transformación cuando el maestro se ha transformado, cuando el maestro se reinventa como persona. De ahí la necesidad de crear las

¹ En los pueblos negros e indígenas del territorio del Pacífico colombiano, la ombligada consiste en curar el ombligo del recién nacido con algún elemento natural que represente algo tan importante que defina la vida de la persona. Una vez cicatrizado el ombligo, el elemento que le sirvió de cura es enterrado cerca de la casa especialmente al lado de un árbol. En este sentido, un maestro ombligado está asociado con alguien que ligado al territorio tiene todo el compromiso en la reivindicación de la cultura y los derechos de su pueblo.

condiciones para que los sectores populares, étnico-raciales, mestizos y campesinos puedan contar con orientadores preferiblemente de las bases de sus propias comunidades; por lo menos así lo piensan los movimientos indígenas zapatistas en México, esos orientadores necesitan compenetrarse con la cultura del pueblo, desarrollar narrativas que indiquen cohesión y unidad. Deben considerar que la autonomía educativa y pedagógica consiste en poner a circular los conocimientos alrededor de las necesidades, intereses y contextos de aprendizaje de las comunidades (Baronet, 2015). También requieren equipararse epistémica y políticamente. Su nivel de claridad conceptual y lectura crítica de la historia debe ser un punto esencial. Por su puesto esto deriva en una transformación de los orientadores en el sentido de una reinención de su práctica y una revolución sustancial de su mentalidad. La intencionalidad política favorable a su pueblo, no solo hace de estos orientadores, maestros insumisos, sino también intelectuales comprometidos con las grandes transformaciones sociales.

Para lograr este ideal, nuestros maestros deben definir de forma progresiva y con criterio político su lugar de enunciación como maestros que funciona en el marco de una epistemología del sujeto conocido, pero también como maestros que provienen de sectores populares que enfrentan diariamente el rigor de la "democracia liberal". Es fundamental para la praxis pedagógica y política saber el lugar en el que estamos parados. Comprenderse a sí mismo y comprender sus comunidades como sujetos históricos a contrapelo de la asignación de sujetos de raza según la episteme colonizadora europea, es una consigna inaplazable en el proceso de formación y praxis política de los maestros. Solo maestros insumisos pueden producir pedagogías y didácticas insumisas. La insumisión es una manifestación para restituir la dignidad y un acto puramente humano mediante el cual se constata la capacidad de pensar y la voluntad de ser y estar en la vida de forma distinta.

Esos maestros intelectuales y obligados también deben desmitificar el proceso de construcción de conocimiento y la investigación. Si bien existen parámetros institucionales para determinar la científicidad de un conocimiento, también se cuenta con otros marcos sociales y narrativas culturales que nos muestra la investigación dentro del campo de lo político. En efecto, si de la palabra ciencia sustraemos la universalidad, objetividad y neutralidad que han impuesto los centros de investigación científica de Europa y Norteamérica como el infalible ojo de Dios, entonces podemos imaginar otras posibilidades de ciencia desde la mirada de los pueblos históricamente sometidos. Caer en cuenta que en educación y pedagogía la neutralidad es imposible, se constituye en un elemento emancipador en clave de crítica a la perspectiva instrumental y técnica de la ciencia occidental que niega la eficacia de otras técnicas y formas de concebir la realidad. Ramon Grosfoguel (2012) ha planteado que racismo epistémico es el que se deriva de la concepción de que solo unos pocos, que están en los lugares de privilegio de la geopolítica del conocimiento, pueden alcanzar la verdad científica y la objetividad,

condiciones estas que están por fuera del alcance de las masas populares, étnicas y campesinas.

Al recuperar los conceptos de conocimiento e investigación, es decir, deslindarlos de las estructuras de poder que los ubican en el ámbito del pensamiento único, los maestros y maestras del Cauca y del país pueden avanzar en procesos investigativos desmitificados. En estos procesos de la vida cotidiana, la compenetración con la cultura del territorio, la participación del maestro en la gestión comunitaria, en las actividades sociales, políticas, espirituales, el diálogo en profundidad con los mayores son factores esenciales para facilitar la recuperación del conocimiento que va a traducirse en dinamizador del proceso de formación en estas comunidades.

Todos los esfuerzos para proponer didácticas y pedagogías propias, insumisas y liberadoras, son pasos agigantados que dan los maestros en su tarea insoslayable de pensar la realidad y apostarle a la construcción colectiva de una nueva humanidad. Fanon (1983) advirtió en *Los condenados de la tierra* que un hombre nuevo es aquel que ha podido descolonizarse. En este sentido, los maestros descolonizados tienen el poder y el deber de ayudar en la descolonización total de la humanidad subalterna y sometida a las reglas del mercado. Viajar hacia una nueva humanidad representa un proceso de definición de hitos centrados no solamente en la relacionalidad que involucran a otras especies vivas del planeta, también una suerte de hermandad global o de alianzas políticas interculturales que tendrán que suceder para sostener la posibilidad de vivir dignamente en la sociedad humana.

Para esta inaplazable apuesta los maestros y maestras del Cauca reflexionan, investigan, proponen alternativas pedagógicas, vigilan la conceptualización, construyen nuevos significados y avanzan sobre nuevas categorías. Pese a que el escepticismo ronda por algunos de ellos, encontramos planteamientos como los de Nidia Palechor que trabaja en la recuperación de la identidad a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva aportada desde los procesos organizativos. En el mismo sentido, Luz Nidia López nos habla de *ideas que impactan en el aula, desde el arte, la matemática, la ciencia. Son ideas que representan un diálogo horizontal desde nosotros mismos para el mundo. Es menester formar para otra sociedad distinta a la que tenemos* (Elizabeth Mopa) ¿Se refiere acaso a una nueva humanidad? ¿Será vivir una altísima existencia lo que se busca? ¿Cuál sería aquí el papel de nuestras pedagogías?

Isabel Alvear nos recuerda que *definir el lugar de enunciación es un aporte para la creación del sujeto político e histórico. Hay que tomar posturas del lado de nuestra gente*. Igualmente, en uso de un discurso punzante y sentido, Rufino Viáfara advierte de la importancia de alejarse del *européismo para evitar las estructuras mentales encadenadas. Es urgente una radiografía de la realidad socioeconómica*. Finalmente, dos sentencias muy potentes sellan la carta que los maestros y maestras del Cauca dirigen al mundo: primero Mercedes aduce que *yo debo descolonizarme para poder descolonizar*

mi práctica y para soltarme del sistema. Zulma Toro, en cambio, propone una mayor integralidad en el planteamiento emancipador, es necesario *integrar los discursos diferenciales tales como los impactos de la sociedad patriarcal* o los discursos que excluyen y discriminan la población diversa sexualmente. *Esta es una advertencia de reflexión contra todas las formas de opresión.*

CONCLUSIONES

Las reflexiones que se derivan de los procesos de formación de los maestros y maestras del departamento del Cauca están ofreciendo líneas muy claras para las nuevas perspectivas de la pedagogía, la didáctica y la educación intercultural en los contextos territoriales de pueblos étnicos y sectores populares. La pedagogía como proceso político para la construcción de subjetividad y la didáctica como artificio e invención en el marco de la historia, la cultura y el biocontexto en que se mueven los maestros intelectuales, ombligados y liberados; la interculturalidad como articulación de pueblos en la praxis social en clave de educación popular.

La interculturalidad en términos conceptuales y de la práctica educativa y social es aún un proyecto que requiere tiempo. Su desarrollo podría favorecerse una vez se trascienda el sesgo indígena que la contiene casi que absolutamente. Al superar dicho sesgo y dar lugar a las epistemes de otros pueblos, no solo se enriquece esta narrativa, también se caminaría hacia esa ampliación del concepto de lo humano que hemos anunciado en el concepto de Muntú americano. No basta con la articulación entre lenguas y conocimientos propios de los pueblos indígenas con lenguas y conocimientos promovidos oficialmente. Tampoco nos hace interculturales la recuperación de valores y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas y afrodescendientes; es urgente darle a la educación intercultural y la interculturalidad más contenido político como proyecto de vida de los desposeídos. La interculturalidad debe tomar lugar como escenario de resistencia y de lucha antirracista extensiva a todos los pueblos y comunidades sin privilegios dentro de la estructura de las sociedades latinoamericanas y del Caribe.

Los maestros ombligados o pedagogos liberados tendrán un papel fundamental en la utopía de una nueva humanidad. Para ello, deben inventar nuevas pedagogías y estrategias didácticas alejadas de las visiones clásicas trasplantadas del eurocentrismo. Lo propio del maestro insumiso es su reinención como persona, su voluntad de crear y la inversión del orden en términos de usar la pedagogía para develar y combatir las causas profundas de las desigualdades sociales. Es imperativo para estos maestros abandonar el tecnicismo en la construcción curricular y emprender una crítica de la educación estatal en tanto modelo re-colonizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En cultura, política y currículo. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En: Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. Patricia Medina Melgarejo coordinadora. México. Universidad de ciencias y artes de Chiapas- Centro de estudios superiores de México y Centroamérica. Juan Pablos Editores.
- Branche, J. (2009). Malungaje: hacia una poética de la diáspora africana. Bogotá. Ministerio de Cultura.
- Carril, L. (2017). Os desafios da educação quilombola. Revista Brasileira de Educação. V. 22 N. 69.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En Cultura, política y currículo: ensayo sobre la crisis de la escuela pública. Pablo Gentile (Comp.) Buenos Aires. Editorial Losada.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural-México. En Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Daniel Mato Coordinador. Caracas. Instituto internacional de la Unesco para la educación superior en América latina y el Caribe.
- Hernández, S. (20016). Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador. En: Interculturalidad y educación desde el sur. Quito. Universidad politécnica Salesiana.
- Fanon, F. (1983). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid. Ediciones Akal.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Medellín. Ediciones PEPE.
- García, J. (2018). Interculturalidad y racismo en el circuito centro-periferia: aporte crítico en la perspectiva de la negritud. En Revista da ABPN- Uberlandia Brasil.
- García, J. (2021). De estero en estero: Construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado. En Cartografías curriculares de la diáspora africana en América Latina y el Caribe: experiencias, alcances y desafíos, Anny Ocoró Loango y Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Organizadoras). Publicación especial COPENE.
- Grosfoguel, R. (2012). El concepto de racismo en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser? Tabula Rasa, (16), 79 -102.
- Nkrumah, k. (1965). África tiene que unirse. Buenos Aires. Editorial universitaria.

- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mbembe, A. (2016). Crítica de la razón negra. Buenos aires. Futuro anterior ediciones.
- Medina, P. (2015). Pedagogías insumisas. México. Universidad de ciencias y artes de Chiapas Centro de estudios superiores de México y Centroamérica educación para las ciencias en Chiapas, A.C. Juan Pablos Editor.
- Mignolo, W. (2005). La idea de América latina: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Walsh, C. (2002). (De) construir la interculturalidad: consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: Fuller, Norma: Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Lima. Pp. 115-142.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación. Ponencia en el primer seminario internacional "(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad". Bogotá 1 a 4 de noviembre.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. Livro da academia da latinidade pp. 27-43.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Tomo I. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Quito. Ediciones Abya Yala.
- Velásquez, R. (2010). Apuntes socioeconómicos del Atrato medio. En obras escogidas. Ministerio de Cultura. Bogotá.
- Zapata Olivella, M. (1972). Tierra mojada. Medellín. Editorial Bedout.
- Zapata Olivella, M. (1992). Changó las grandes putas. Bogotá. Rei Andes Ltda.
- Zapata Olivella, M. (1990). ¡Levántate Mulato!: por mi raza hablará el espíritu. Bogotá: Rei-Andes.