



CONTRASTES Y DIVERSIDAD EN EL CHOCÓ. UNA VISIÓN DIALÉCTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Katty Yadira Lemos-Lloreda*
kayale23@yahoo.es
Institución Educativa Matías Trespalcios
Universidad San Buenaventura
Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7680-0464>

Marlene Arteaga-Quintero**
marlenearteagaquintero@gmail.com
Instituto Pedagógico de Miranda José
Manuel Siso Martínez,
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Caracas, Venezuela
<https://orcid.org/0000-0003-3370-2829>

Recibido: 02/02/2023

Aprobado: 29/03/2023

RESUMEN

En el departamento del Chocó, Colombia, existen profundas desigualdades y contrastes, además de la diversidad de los saberes y percepciones sobre sí mismos de los grupos afrochocoanos, en un contexto educativo intercultural, con una serie de carencias estructurales. A partir del conocimiento de esta realidad, este artículo tiene el propósito de disertar sobre la resignificación de los procesos de inclusión en la escuela rural afrocolombiana y las relaciones con lo urbano, revisar las ideas del racismo y del endorracismo, así como las discusiones sobre la igualdad, la identidad, la identificación y las creencias de los grupos afrocolombianos en su interacción social. Se concluye que en este contexto surge una visión dialéctica con sus innegables contradicciones que se expresan en el silencio y el canto, el nexo con lo rural y los reclamos de los recursos urbanos, el conocimiento de la relación intercultural ante las consecuencias del aislamiento, entre otros.

Palabras clave: afroamericano, visión dialéctica, racismo, Chocó.

* **Katty Yadira Lemos-Lloreda.** Profesora de Matemáticas y Física, Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Magíster en Educación, Universidad de Medellín. Doctoranda en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali. Línea de Investigación: Interculturalidad crítica y pensamientos pedagógicos latinoamericanos. **Institución de adscripción:** Institución Educativa Matías Trespalcios, Cauca, Colombia.

** **Marlene Arteaga-Quintero.** Profesora de Literatura y Lengua Castellana, Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Literatura Latinoamericana, Universidad Simón Bolívar. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, UNED, España. Profesora invitada de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia. **Institución de adscripción:** Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

CONTRASTS AND DIVERSITY IN EL CHOCÓ. A DIALECTICAL VISION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT

In the department of Chocó, Colombia, there are deep inequalities and contrasts, in addition to the diversity of knowledge and self-perceptions of Afro-Chocoan groups, in an intercultural educational context, with a series of structural deficiencies. From the knowledge of this reality, this article has the purpose of discussing the redefinition of the inclusion processes in the Afro-Colombian rural school and the relations with the urban, reviewing the ideas of racism and endorracism, as well as the discussions about the equality, identity, identification and beliefs of Afro-Colombian groups in their social interaction. It is concluded that in this context a dialectical condition arises with its undeniable contradictions that are expressed in silence and song, the link with the rural and the claims of urban resources, the knowledge of the intercultural relationship in the face of the consequences of isolation, between others.

Ke y words: Afro-American, dialectical vision, racism, Chocó.

Introducción

El contexto educativo de la región Pacífico, especialmente en el departamento del Chocó, está marcado por severos problemas de desigualdades, por los contrastes de la diversidad de los saberes y por las turbulentas relaciones de un imaginario cultural que se debate entre las concepciones propias y las creencias sobre sí mismos inculcadas por una perspectiva eurocentrista. Los habitantes de la región transitan dentro de unos procesos culturales bajo condiciones en las que emerge una visión de mundo siempre en tensión, especialmente en la escuela afrochocoana.

Los ambientes educativos en la capital de Quibdó se configuran con experiencias de ruptura, fracaso, construcción y éxito de los docentes al tratar de incorporar componentes culturales afrocolombianos en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, esto lleva a reflexionar sobre la herencia siempre presente de lo africano, lo europeo y lo indígena en esos ámbitos en donde se construye una mirada del individuo como un ser escindido por las desigualdades. Se puede conocer a unos actores escolares discriminados por conductas y currículos racializados o, por el contrario, unos grupos humanos asociados a un acontecer heterogéneo que comparten una noción armoniosa de alteridad.

A partir de estas ideas apoyadas en un amplio aparato crítico, se erige una concepción también dialéctica de la realidad que lleva a afirmar la existencia de enfrentamientos entre los juicios sobre los procesos educativos afrocolombianos y las directrices institucionalizadas, con numerosos contrastes en los ambientes pedagógicos. Se plantea, entonces, como propósito disertar: (a) sobre el significado de las conexiones de encuentros y desencuentros entre la herencia afro y el punto de vista de la cultura

institucionalizada, y (b) sobre la lucha de significaciones que entrañan el racismo y el endorracismo, desde las nociones de la interculturalidad en el departamento del Chocó, para reafirmar esa idea de aceptación, oposiciones y entrecruce de significaciones con el soporte de la contextualización.

El departamento del Chocó: cultura y ambiente

Las características culturales del Chocó y sus condiciones geográficas ofrecen variadas aristas de investigación sobre las vivencias en una escuela que requiere tener en cuenta la situación territorial, la herencia étnica, las particularidades del contexto, las inquietudes sobre el bienestar social y económico, los deseos de paz social y el cese del conflicto armado. El departamento del Chocó está ubicado en el occidente de Colombia en la región del pacífico. Su superficie de 46.530 Km² conformada por 30 municipios representa el 4 % del territorio nacional. Las cuencas de los ríos Atrato, San Juan y Baudó cubiertos en gran parte por selva ecuatorial, son su principal fuente hidrográfica, que junto a otros ríos importantes como Andágueda, Quito y Bebará convierten su sistema hidrográfico en uno de los más abundantes del país. El departamento del Chocó tiene una larga historia de megaminería que se ha desarrollado de manera informal e ilegalmente en su conjunto, por lo que no se ha podido conformar como una sana actividad económica, unida a las dimensiones social y ambiental (Elkington, 1997) que conformarían una comunidad con una cierta estabilidad. Se degrada el ambiente, se destruyen los recursos naturales, se despoja a los habitantes de sus tierras y las asociaciones de forajidos se consolidan en la zona.

La salud, los problemas de morbilidad y mortalidad; la violencia de género, la disminución de la escolaridad y la falta de acceso a los servicios (Dane, 2017; 2018) se han acrecentado por diversos factores como la incursión de los grupos irregulares (FARC, AUC, ELN, entre otros) y la minería ilegal cuya influencia ha sido notable. Pero, hay que resaltar que los gobiernos no se han ocupado de “la adecuada aplicación de la ley y la regulación ambiental en el departamento y es dudoso que el marco regulatorio sea inclusivo para los mineros pequeños y artesanales, con poca capacidad organizacional” (Lara Rodríguez, et al., 2020, p. 259). Si bien la minería es un problema estructural también es cierto que el oro y el platino en la zona pueden ser recursos cuya buena administración traería bienestar general.

Desde hace muchos años sigue habiendo violencia en las zonas mineras y los organismos estatales no han podido controlar ni el pago de los tributos por la minería, ni los atropellos, ni administrar la ley, por lo que no existe una red aceptable de servicios (Zapata Jiménez E, 2020). Sobre este contexto y sus falencias, Lara Rodríguez, et al. (2020) afirman que la minería ilegal impide el avance técnico además de la poca regulación que existe, por lo que se sigue utilizando el mercurio para extraer el platino y el oro; esto conlleva una serie de actividades ilícitas, “ya que los pagos de subsistencia obtenidos en el sector improductivo tradicional no tienen comparación con los que se obtienen en actividades económicas ilegales de fácil entrada” (p. 260).

Cértégui, uno de los municipios que conforman la subregión del San Juan, se constituye como campamento minero en el siglo XVIII y, debido a su ubicación, no ha quedado exento de las situaciones de desplazamiento forzado. El servicio educativo en este municipio se ofrece a través de la Institución Educativa Matías Trespalcios, que está constituida por cuatro sedes: la sede principal, en donde funcionan todos los grados de escolaridad desde el grado cero a grado 11; en la segunda sede se forman estudiantes en postprimaria y en las otras dos sedes se trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva.

En la actualidad cuenta con 5.853 habitantes mayoritariamente afrochocoanos. Esta comunidad goza de una cultura llena de costumbres y tradiciones como su música, sus creencias religiosas, la gastronomía, su vestido entre otras. Las situaciones referidas a la extracción minera y a los problemas ambientales y sociales han contribuido con la deserción escolar, inasistencias, segregación, bajo rendimiento, precarización de la salud, entre otros. Ya en los repertorios del Dane (2020), del Observatorio de Gestión Educativa (Empresarios por la Educación, 2021) y de algunas instituciones de la sociedad civil se ha registrado el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) en el departamento:

El mayor impacto en el deterioro de la educación estuvo en los centros poblados y rural disperso que en promedio tuvo una inasistencia de 30,1%, pero en departamentos como Vaupés, Chocó, Nariño, Putumayo, Caquetá, Boyacá, Risaralda y Cauca la inasistencia estuvo por encima de 70%. (Niñez YA, 2022, p. 9)

De igual forma, en el plan de adopción de las tecnologías de la información y la comunicación registrado entre 2020 y 2021, de los 32 departamentos de Colombia, el Chocó quedó en la última posición con un puntaje de 1,03 (Prosantander, 2022, p. 136) y el número de instituciones educativas universitarias, técnicas y especializadas se encuentran en los últimos lugares (Prosantander, 2022, p. 367). Las pruebas Saber también reflejan las bajas condiciones de la calidad de la educación en el departamento, con 248 puntos/ 500, así como los resultados sobre profesionalización docente que ubican al Chocó con un nivel insuficiente en el último puesto (ICFES, 2021).

La situación de la región, en general, y del municipio Cértégui, en particular, se torna compleja “por la multicausalidad, la impunidad y la corrupción de diversos sectores, que ha afectado mayoritariamente al sector rural, afro, campesino e indígena” (Zapata Jiménez, 2021, p. 112). Los valores y cualidades, la dinámicas y conflictos de los habitantes se combinan para crear una resignificación dialéctica de sus vivencias.

La influencia del contexto educativo en la postura dialéctica

En la Institución Educativa Matías Trespalcios se ha podido experimentar que los procesos de lectura a nivel inferencial mejoraron con actividades relacionadas con

componentes culturales de la región, específicamente con cuentos de la tradición chocoana (Lemos Lloreda et al., 2021). Se demostró también, una mejora académica en áreas como matemáticas o ciencias naturales y en la disciplina. Igualmente, otros trabajos (Aguado et al., 2009; Grupo Inter, 2005; Monje, 2014; Murillo, 2012; Vega, 2017) sobre la inclusión de los componentes contextuales dentro del tejido educativo de las comunidades proporcionan una manera de acercamiento y armonía en los grupos de estudiantes y docentes para su desarrollo exitoso. Muy significativo ha sido percatarse de la forma de mirar la exclusión y mirarse como excluidos de ciertos procesos de formación y organización escolar, además de encontrar que es importante recalcar las opiniones sobre la presencia del colonialismo interno (Tapia, 2022).

La ascendencia del ámbito rural es notoria y su influencia determinante, desde la estabilidad laboral de los docentes hasta las condiciones de los estudiantes. Un alto porcentaje de los docentes no tienen nombramiento en propiedad, sino que se encuentran en provisionalidad o no existe el docente que cubra la plaza, tal como expresa el *Pla Especial de Educación Rural* (MEN, 2020, p. 32). En este documento se explicita que más del doble de los profesores (42% frente al 20%) están nombrados en plazas provisionales en las zonas rurales versus las zonas urbanas y que esto “tiene implicaciones importantes ya que la población objetivo de las políticas de incentivos, desarrollo profesional y bienestar social del Ministerio de Educación son aquellos docentes y directivos docentes que están vinculados en el sistema bajo nombramiento en propiedad” (p. 32).

Se suman las condiciones de la educación rural: la infraestructura de la escuela en mal estado con edificaciones abandonadas, insuficientes servicios de gas, alcantarillado, acueductos, baterías sanitarias, energía eléctrica, espacios para el comedor o zonas recreativas, etc. Los sistemas de transporte son parte de los inconvenientes más sufridos por los docentes; además, el mal estado de las vías, la escasez de transporte público, las posibles amenazas que los docentes pueden sufrir por los grupos que se apostan en las vías rurales (MEN, 2020, p. 35-37) son todos factores que pesan sobre las condiciones de los docentes y la institución. Ya hace casi dos décadas se venía deliberando sobre los vacíos en la educación rural (López Ramírez, 2006, p. 154-155) relacionados con la alta deserción escolar, la migración de los jóvenes a las ciudades o la incorporación a los grupos irregulares, “los contenidos curriculares con un marcado sesgo urbano” (p. 154), las condiciones deplorables de los docentes y el poco apoyo técnico y económico que reciben. Habría que reflexionar sobre las mejoras de estas condiciones y cómo observan los docentes su propia realidad.

Estas circunstancias suscitan una inflexión sobre el sentido de la educación y debemos reconocer que hay una manifiesta concepción dialéctica en los valores intersubjetivos que concurren en la apreciación sobre sí mismos. Se problematizan las nociones de inclusión y diversidad, de afrochocoanidad y de la cultura institucionalizada, así como de naturalización de la discriminación en las escuelas y la lucha contra el racismo y el endorracismo.

Al examinar algunas teorías concernientes a la inclusión, las dialécticas de la pedagogía crítica, los componentes culturales afro, las condiciones de la educación en el

Pacífico colombiano es posible develar las lógicas divergentes que surgen en medio de las condiciones de los docentes afrocolombianos. Se explora, en consecuencia, las ideas sobre las dinámicas de las apreciaciones sobre sí mismos y sobre quienes les han considerado población subalterna.

Las condiciones de la exclusión y la inclusión

En nuestra experiencia y conocimiento del contexto podemos señalar enfrentamientos y confrontaciones sobre la esencia de un ser afrochocoano, cuya propuesta de vida ha de ser su inclusión, el respeto y la armonía en la convivencia y la superación. Existen una gran cantidad de signos, enunciados y sentidos que se le otorgan al silencio durante el proceso de inclusión de las niñas y niños (Vega, 2017), producto del desplazamiento forzado interno a causa de la violencia de grupos armados en departamentos como Antioquia, Nariño, Chocó, Putumayo, Valle del Cauca, Cauca, entre otros, en el contexto educativo de la Comuna Uno de Bucaramanga. Vega (2017) analiza las entrevistas aplicadas a niños y niñas, padres o cuidadores víctimas del desplazamiento forzado, así como las dirigidas a los profesores, profesionales psicosociales y directivos de la Comuna Uno en donde se instó a los participantes a realizar su propia reflexión acerca de la realidad del desplazamiento.

Destaca la conversación sobre la huida, la situación de llegada, la formación y comunicación en el aula, la identidad, la diversidad, la igualdad, el silencio y con ello se llegó a la conclusión de que el silencio actúa como un mecanismo de exclusión de los niños y las niñas en situación de desplazamiento, lo que lo asocia al miedo, el cual es provocado por la represión política y social sufrida por las víctimas. En el caso de los padres desplazados, el silencio tiene una connotación política. Para las sociedades que los reciben su connotación está relacionada con la falta de responsabilidad social. Y para la institución educativa está asociada con el secreto. En fin, aunque suene paradójico, el silencio representa la voz de las víctimas en situación de desplazamiento; esta práctica del silencio viene a ser la voz de los indefensos: “el silencio es una forma de intervención lingüística que marca de manera sobreentendida algún hecho conocido por otros: amenazas, prisión, destierro” (Arteaga Quintero y Tascón, 2020, p. 69).

En consecuencia, permanecer en silencio se deriva de la circunstancia cultural y de la historia conocida por el grupo, de esta forma, si se permanece en silencio se concede a otros el poder o se acepta el estar desplazado. En los procesos de inclusión “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2005, p. 105). Esta frase, siempre acorde contra el silencio, la clausura y el apartamiento llama a revisar ese proceso de exclusión de algunas poblaciones en Colombia. Por ello, es conveniente pensar en los mecanismos que se operan en la intersubjetividad de los grupos para definir y definirse frente a la institucionalidad, con la exploración sobre qué se entiende como una educación para todos, en la que todos se sientan incluidos.

Frente al silencio se levanta, entonces, una forma de resistencia cuya expresión es el canto. Así lo muestran Gámez y Gámez Gutiérrez (2015) a partir de una indagación realizada en Curvaradó y Cacarica en Chocó, Colombia. Como muchas de las investigaciones que tratan la exclusión, se establece una vinculación con el conflicto social y armado de esa región, donde se ha observado que propuestas musicales representadas por el género del rap, han servido a los jóvenes para expresarse. Se revela la necesidad de expresión a través de grupos musicales como Renacientes y Resistentes, quienes plasman en sus canciones esos procesos de resistencia y de lucha social, cultural y económica producto de los conflictos armados. La música logra que las subjetividades presentes en la memoria colectiva puedan ser representadas de manera simbólica, al tiempo que constituye una acción social y un instrumento para contar y recordar esos sucesos que forman parte de la historia cultural afrochocoana.

La lucha implica las posibilidades (Monje, 2014) de estar representados por una historia para contar, una canción para cantar, en relación con otras comunidades. Y esas relaciones pueden generarse a través de la oralidad que ayuda al rescate de la memoria, tanto en las comunidades indígenas como aquellas de herencia africana. De hecho, gracias a procesos de oralidad se fortalecen las identidades culturales, étnicas y lingüísticas de los pueblos (Murillo, 2012); tanto es así que para los maestros y las maestras que son originarios de culturas en donde prima la oralidad se demarca un punto de partida sobresaliente desde lo oral dentro del contexto escolar para no sentirse excluidos. También, existe cierta tensión en el paso al código escrito sin desconocimiento de lo formativo, donde además se afianza la memoria y se discute la presencia del desarrollo educativo dentro de la historia.

Cada caso de exclusión parte de una carencia, y como lo señalan Aguado et al. (2009) valiéndose de un indicador sintético, denominado Índice de Carencias para la Niñez Colombiana, (ICNC) los sumarios de insuficiencias son desalentadores. Se miden una serie de elementos sobre: la situación jurídica del niño ante el Estado, el nivel de educación de la madre, su cuidado durante el embarazo, los riesgos de salud del niño, su situación escolar, el tipo de vivienda en la que reside, su nivel de nutrición y la exposición a trabajos forzados. Precisamente, entre los departamentos de Colombia que obtuvieron los menores resultados se encuentran La Guajira, Córdoba y Magdalena en las regiones del Atlántico y del Pacífico, los departamentos del Chocó y el Cauca. Habría que insistir en el hecho de que los docentes tienen distintas formas de concebir, discurrir y resignificar su tarea de actores para el cambio en su quehacer como impulsores del logro y de la inclusión.

Efectivamente, la noción de inclusión debe estar vinculada con la transformación que se puede operar a partir de la participación de los distintos actores sociales, cuya aceptación debe ser parte de los requisitos para el afianzamiento del equilibrio y la resolución de acciones conocidas y concebidas como propias de la cultura chocoana. Oliveros *et al.* (2021) exaltan los conocimientos sobre “gastronomía, música, danzas, cánticos, entre otros aspectos, [que] están orientados a rescatar y reconocer aquellos saberes de la región que son inculcados en las familias, retransmitidos de manera intergeneracional” (p. 9) y que resultan de gran interés como parte de un contrapeso que

les define. Se potencia reflexión por cuanto algunas personas, consideradas subciudadanos por los grupos de poder, sufren la exclusión frente a otros que se apropian de los espacios (De Souza Abreu, 2013).

Etnoeducación y educación rural

En la búsqueda de las visiones dialécticas es necesario observar los enfrentamientos y acercamientos que se dan en la etnoeducación, la concepción de la educación rural y la perspectiva intercultural. Toda práctica educativa en el Chocó se convierte en un desafío por lo que es necesario implementar propuestas educativas basadas en la etnoeducación (Sánchez, 2019), con el fin de que los agentes del proceso educativo reconozcan las exigencias de los escenarios, tanto regionales como nacionales. Sánchez (2019) estima que los educadores terminan percibiéndose de varias formas: docente como sujeto histórico, docente como sujeto humanizador y crítico, docente como investigador de la transformación curricular, docente como agente comunitario. Se deduce que en su rol como etnoeducadores externalizan e interiorizan esas formas de observarse como agentes de historicidad.

Los docentes de la Institución Educativa Matías Trespacios, en nuestra experiencia, aprecian su misión como agentes de cambio y como personas que conocen la naturaleza conflictiva de su contexto. Los componentes culturales afrochocoanos son parte de ese conocimiento ancestral, se conjugan en las acciones pedagógicas y se debaten entre la necesaria otredad armónica. El planteamiento se conjuga en la construcción de una etnoeducación y en un reconocimiento propio para el rescate de la identificación en la pluriculturalidad y en la biodiversidad del Chocó, que según Echavarría (2002) puede llegar a contribuir en la recuperación de la identidad y el sentido de pertenencia de las comunidades étnicas del Chocó Biogeográfico. El conocimiento de la región como una de las reservas de mayor biodiversidad del planeta, podría llegar a conjugarse dentro de los espacios educativos para acabar con el flagelo de la significativa desvalorización de su entorno natural. El propio individuo afrochocoano se verá a sí mismo como un elemento de un entorno natural excepcional, que tratará de detener la pérdida progresiva de la biodiversidad y se interrogará acerca del por qué no existe una acción conjunta del Estado que se ocupe verdadera y efectivamente de la situación del Chocó. Seguirá marcando su naturaleza dialéctica en debate con los mayores intereses de la sociedad, lo establecido en la *Constitución Política de 1991* (Corte Constitucional de la República, 2016), en la *Ley 70* (Congreso de la República, 1993) y las necesidades de reforzar la identidad de la cultura afrochocoana.

Precisamente, los estudios centrados en la etnoeducación afrocolombiana y la educación rural tratan los temas del racismo y la segregación debido a que en los contextos escolares no pueden abandonarse estas luchas (Banks, 2006; Parra et al. (2018); Soler, 2018). Sin embargo, debe advertirse que la etnoeducación enfrenta “su reducción al mundo de la escolarización, con lo cual se supedita a las políticas

educativas nacionales de un modelo neoliberal afanado por la cobertura y la calidad como estandarización” (Castillo Guzmán, 2016, p. 346). Esto lleva a mirar la educación de los colectivos afros de manera generalizada sin permitir la exteriorización de la diferencia y de movimientos internos de los componentes culturales afrochococanos lo que provoca una tensión dialéctica permanente. Igualmente, Castillo Guzmán (2016) señala el problema de la vulneración de los derechos en la costa Pacífica sur, lo que motiva a afirmar que en las comunidades negras la etnoeducación tiene poco apoyo para seguir avanzando.

El sufrimiento de estos pueblos sometidos a la violencia de la guerra, el enfrentamiento constante, las desigualdades económicas y la discriminación han dejado huellas profundas que tratan de subsanarse con los propios recursos de la cultura. Se enfrentan al sufrimiento, al destierro, a la pérdida de los seres queridos con ingenios de resistencia o formas de resiliencia. Con ello, se continúa con experiencias similares a lo vivido por “los africanos secuestrados y esclavizados quienes, una vez desembarcados en América, reinventaron un modo de existencia que conservó algo de su pasado en la continente madre y echaron mano de algo nuevo adaptado del mundo que los esclavizó” (Castillo Guzmán, 2016, p. 348).

Se observan, dentro de la etnoeducación los rasgos de la etnorreparación, (Castillo Guzmán, 2016; Gómez de Mantilla, 2007) con la mitigación de las desigualdades y la retribución a todos los habitantes de una exteriorización de su naturaleza, su herencia y su valor y, por supuesto, llegar a mostrarse, a expresarse y a reclamar lo correcto frente a los organismos oficiales. Lógicamente, la etnoeducación no debe centrarse solo en los problemas que atañen a la discriminación racial, deben incluirse “otras lógicas de exclusión como las asociadas al género, la clase y el territorio” (Bustamante Valdés, 2021, p. 71) que son de suma importancia. No se trata solo de exclusión por el color de la piel, ya que existen otras formas de segregación vinculadas con el sexo, la clase social, el espacio que posibilitan, según Bustamante Valdés (2021) “lecturas más acertadas de las matrices de desigualdad que se remontan a la historia colonial y esclavista, pero que persisten con formas contemporáneas que las recrean y profundizan” (p. 79).

Bustamante Valdés (2021) precisa el concepto de “interseccionalidad” relacionado con los trabajos de corte feminista en los que se discute y argumenta sobre las necesidades de las mujeres negras y su variada marginación. Por ello, el investigador señala que el activismo femenino negro fue pionero en este tipo de investigaciones interseccionales y su importancia para los estudios etnoeducativos. En nuestra experiencia, muchas veces, esa marginación llega a afectar no solo el color de la piel, sino también el hecho de ser mujer, pobre y pertenecer a un grupo nacional o regional en pugna con el sistema.

Por otra parte, las concepciones identitarias propias de la “subcultura rural”, se han ido transformando debido a que “el estilo de vida y las costumbres del medio rural están urbanizándose paulatinamente” (Bustos Jiménez, 2009, p. 5). Esto implica que las condiciones de las tecnologías, la paulatina cesación del aislamiento y la influencia de los medios de comunicación se han incorporado al trabajo escolar rural, aun cuando se

estima necesario destinar mayores recursos para las zonas rurales. Para nuestra región Pacífica y departamento del Chocó, en Colombia, las variables se conjugan de diversa forma por la situación de precariedad ya conocida. Aunque se perciban los cambios señalados, no es posible negar “la brecha existente entre los procesos de educación rural y las diferencias con el proceso educativo urbano” (López Trujillo, 2022, p. 15) que es patente en el descubrimiento de políticas públicas inconsistentes que pretenden sostener una acción similar a la urbana en un contexto de ruralidad, sin constante atención del Estado.

Se debe promover en la escuela rural un reconocimiento con las comunidades urbanas, respaldado en principios universales antropológicos que colocan la educación como el camino más idóneo para el progreso social y la inclusión de los menos favorecidos, como es el caso de las poblaciones asentadas en los territorios rurales del Chocó. Se han hecho esfuerzos sobre el caso, pero las acciones han sido insuficientes y las situaciones de inequidad e injusticia continúan, especialmente para las comunidades afrochocoanas ubicadas en territorios rurales, debido a que la segregación y discriminación racial aún persisten, profundizando las brechas educativas. No obstante, también se han rescatado muchos aportes históricos, políticos, sociales, étnicos, económicos a los estudios educativos y a las dinámicas socioculturales de la diversidad de los pueblos afrocolombianos, negros, palenqueros y raizales (Arias, 2014).

Recientemente, se ha firmado la *Política Pública Etnoeducativa Intercultural (PPEI)*, base de la formulación del Plan Departamental de Etnoeducación en el Chocó (Gobernación del Chocó, 2021) que expresamente manifiesta que fue construida con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, la UNICEF, la Corporación Región, EDUCAPAZ, Comité Cívico por la Salvación y Dignidad del Chocó y la Corporación Baobad (contratista). En este documento se produce un diagnóstico que incluye “información en materia situacional, contextual, institucional y relacional” [p. 9], se sanciona un marco normativo, se establecen principios de concertación, respeto, autonomía y equidad y se trabaja con enfoques étnico, de género, de participación, sistémico, de derecho y enfoque territorial [p. 39-45]. Con ello se busca

fortalecer la Etnoeducación y educación propia como un derecho y sistema de atención a la población étnica del departamento del Chocó, a través de la formulación participativa de la Política Pública Etnoeducativa, como base para la construcción del Plan Departamental de Etnoeducación Intercultural. (Gobernación del Chocó, 2021, [p. 46])

El documento propone una serie de líneas de trabajo, planes, proyectos, talleres y acciones propias de una política educativa que se comentará, a futuro, con detenimiento, debido a su importancia para el ámbito en el que estamos llevando a cabo la investigación.

En estos espacios, se recurre a dinámicas educativas enmarcadas en los contextos rurales que se constituyen “como una experiencia pedagógica arraigada en acontecimientos cotidianos” (Echavarría et al., 2019) que implican la articulación de

saberes ancestrales. Sin embargo, se ha detectado que existen variaciones importantes en los cuatro componentes que integran el constructo de la educación rural: territorio, población, asentamientos e instituciones, por cuanto lo rural “trasciende lo agropecuario, y mantiene nexos fuertes de intercambio con lo urbano, en la provisión no sólo de alimentos sino también de gran cantidad de bienes y servicios” (Pérez, 2001, p. 18). Los recursos naturales, el turismo, el intercambio de capitales y las necesidades de utilizar las tecnologías tanto en las zonas rurales como urbanas acercan las dos estancias y las entrecruzan. Se puede inferir que las dinámicas productivas, vinculadas con los elementos citados, han ido integrando el concepto rural con el urbano.

Efectivamente, ya no se puede considerar como en otras épocas que lo rural describe las poblaciones atrasadas o menos avanzadas, en cambio, lo urbano era sinónimo de territorios modernos. En la actualidad, no solamente la ciudad se asocia con conocimientos y racionalidad, también el campo en función de las demandas que recibe determina algunos procesos en la ciudad. La población rural se desplaza a las zonas urbanas para invertir parte de su tiempo, aunque su economía dependa de territorios rurales lo que fomenta nuevos hábitos de vida que generan nuevas dinámicas de articulación de lo rural con lo urbano (Echavarría et al., 2020; Segura y Torres, 2020; Soto y Molina, 2018; Triana Ramírez, 2012; Zapata Jiménez 2018a; 2018b). Se pueden potenciar herramientas del contexto y labores cotidianas de los territorios rurales como prácticas pedagógicas adoptadas por los maestros y maestras para fortalecer las competencias cognoscitivas, además de penetrar en la articulación de lo urbano y lo rural.

El debate intercultural

En estos ámbitos del Pacífico rural se han llevado a cabo interesantes prácticas - indistintamente del área disciplinar-, cuyas adaptaciones a las realidades y necesidades culturales de los estudiantes afrodescendientes dan resultados sobre todo por ser contextos interculturales. El acercamiento a los grupos, en la búsqueda de sus subjetividades y de sus conocimientos ancestrales proporcionan nuevas oportunidades para construir centros categoriales que también levantan dudas sobre cuál es esa “verdadera identidad” con lo que se puede establecer una discusión sobre esas posturas absolutas.

Precisamente, Ruiz y Medina (2014) sobre su apreciación del reconocimiento y visibilización de la realidad multicultural colombiana aseveran que es importante: (a) reflejar el contexto cultural tanto de los estudiantes como el de los docentes, a fin de garantizar el compromiso intercultural; (b) fomentar el reconocimiento de los saberes, tradiciones y formas de vida de los diferentes grupos culturales que están presentes en la institución educativa; (c) impulsar el uso de las lenguas minoritarias en sus dos manifestaciones: oral y escrita; (d) apoyar los valores de las culturas presentes en la institución educativa en un clima de respeto y armonía. Es plausible, entonces,

visibilizar a los grupos étnicos minoritarios, gracias a las labores con consciencia intercultural llevadas a cabo por los docentes.

Las culturas son cambiantes y permeables debido a las influencias y deben aprender a transitar juntas, a fin de fomentar la convivencia y apartar el odio o el temor de los otros (Soler, Massot y Sabariego, 2011). Es sabido que el número de estudiantes inmigrantes sigue inquietando, en muchos departamentos de Colombia y ese reto implica un cambio de actitud y de concepciones, en especial porque el problema de las migraciones es un fenómeno global que no solo está asociado a la pobreza. Existen otros tipos de migrantes como los deportistas, los hijos adoptivos, los jubilados, entre otros. La única manera de avanzar es con una acción educativa que esté dirigida al desarrollo de competencias interculturales que favorezcan la comunicación, la aceptación y el reconocimiento mutuo (Unesco, UNC, 2017).

Una manera de lograrlo es con la participación de instituciones diversas, ayuntamientos, asociaciones de vecinos, ONG, servicios de salud, entre otros. La sociedad reclama nuestra acción y nuestra interpretación del mundo más allá de exponer que estamos en un espacio multicultural que ha sido la característica esencial de nuestros pueblos, indistintamente de la localización geográfica. Construir una idea franca, abierta y descarnada de nosotros mismos como docentes de la cultura afro, libre de los prejuicios que se configuran debido a la segregación, es parte de la tarea a realizar.

Cali, por ejemplo, es la segunda ciudad de América Latina con el más alto porcentaje de población afrodescendiente, producto de la migración de municipios cercanos como Tumaco, Barbacoas, Buenaventura y el sur de Chocó. Estas migraciones ocurren, principalmente por los conflictos sociopolíticos, además de que la gran urbe ofrece mejores oportunidades de trabajo, estudio y vivienda que en las ciudades cercanas. Granja y Vitón (2018) resaltan las dificultades que se han atravesado en los procesos de inclusión de la población estudiantil afrodescendiente en algunos institutos educativos de la ciudad y las formas de contribución de la Universidad de Santiago de Cali-CEAGRO, para mitigar esta situación. Igualmente, se han organizado actividades a favor de la población afrodescendiente; se han creado diplomados en etnoeducación; se han realizado encuentros de profesionales con la finalidad de que entre los estudiantes afrodescendientes se compartan las diferentes realidades y experiencias, se adapten a la vida universitaria y desde su cotidianidad construyan su vida social.

Las representaciones de lo afro en los contextos educativos

Para entender las visiones de los sujetos afrochocoanos es conveniente revisar su forma de observarse y subjetivarse hasta comprender el discurso de los propios discriminados y las posturas que adoptan frente a la discriminación: considerar las injusticias o ser merecedores de la discriminación; considerarse víctimas o sentirse culpables de su propia segregación. Estas formas de observar la interacción entre las etnias, los choques culturales, la resiliencia, las creencias sobre sí mismos lleva a la

comprensión de una nueva faceta de neorracismo que implica esa “irreductibilidad de diferencias culturales” (Wallerstein y Balibar, 1991, p. 37) y que promueve la discrepancia de similitudes. Del mismo modo, tratar de explicarse como parte un grupo producto de un contexto considerado como “especial” se conjuga con el deseo de adquirir un mejor estatus económico para poder sentir que han abandonado el espectro de la discriminación. No obstante, no se disponen a denunciar el racismo o se niegan, incluso, a aceptarlo mientras configuran representaciones sobre sí mismos dentro de los grupos que no les consideran sus iguales.

Esas concepciones de lo afro dentro de un colectivo también se pueden explorar desde el seno de las instituciones educativas universitarias, es especial sobre las condiciones de la afrodescendencia en los procesos de formación de profesores (Meneses-Copete, 2014). Es necesario traer hacia las prácticas la identidad de los docentes, sus apreciaciones subjetivas de la realidad y su experiencia cultural para la construcción curricular. La posición de los docentes hace posible reconstruir lo afro como propio (León, 2005) para ser apreciado como una forma de construcción de sí mismo desde los actores. La intención es que no solamente se observe la visibilización de lo afro como redención o reparación, sino que se llegue a una valoración legítima que logre proponer una lectura variada y constructiva dentro de la sociedad.

Los estereotipos formaron una barrera que “negaron, silenciaron y ocultaron perversamente nuestras memorias e historias, y con ello, nuestras identidades” (León, 2005, p. 59). Sobre todo, porque estos procesos se consolidaron dentro del seno de las escuelas y con ello se consolidaron las representaciones de propios y extraños como negación cultural. La subalternación se prolongó dentro de las concepciones más acendradas y ahora se hace necesario llevar al debate las visiones propias, las subjetivaciones interculturales y las posturas de discusión de lo que realmente se estima como identidad, se acepta como herencia, se rechaza o se determina como parte de una construcción inacabada.

Se intensifica el análisis al sopesar el valor que se le otorga a la identidad como sujetos que afianzan su educación en concordancia con sus componentes culturales, pero que también se debaten en la experiencia de sus propias dudas con respecto a cuáles son los elementos que podrían rescatarse y cuáles son aquellos de los que se sospecha se han convertido en estereotipos o, tal vez, son ilegítimos. Se vinculan a esta dialéctica las prácticas culturales, innovaciones curriculares y acciones pedagógicas que incluyen saberes ancestrales de las comunidades afrodescendientes (Eugenio et al., 2020). Sin embargo, en zonas rurales de una región como la Afropacífica, pareciera no encontrarse suficientes elementos de reivindicación en los planes de estudio, o se observa que en dichos planes (actividades o proyectos) tienden –de acuerdo con nuestra experiencia- a mostrarse descripciones y afirmaciones artificiales sobre la condición afro. Es interesante, entonces, entender las afirmaciones sobre esas identidades o imaginarios compatibles consigo mismos.

La identidad y la identificación en la afrodescendencia

Los problemas relacionados con la negación o la aceptación de los componentes negros en cada individuo, tal como lo sostiene Zapata Olivella (2020) se siguen discutiendo ya entrada la tercera década del Siglo XXI. Si bien es cierto que existen cambios, principalmente en las legislaciones y Estados en los que se ha podido avanzar desde las luchas planteadas por Zapata Olivella (desde la Colonia hasta la postmodernidad) todavía se debe tratar de hacer ver la situación particular de los negros ya sean graduados en universidades (como nosotros los docentes universitarios), obreros (a veces discriminados) o campesinos (desterritorializados); mucho más aquellos signados por la pobreza, la ruralidad, la clase y el género.

Igualmente, debe tenerse en cuenta el hecho de que tanto la influencia como las contribuciones culturales de los negros son poco conocidas (Zapata Olivella, 2020, p. 168), estudiadas o rescatadas en los programas, proyectos, currículos escolares. Es necesario reordenar algunas historias, discutir con diversos interlocutores las formas de mirarse a sí mismos y las formas como se mira a los otros dentro de un conglomerado americano con caracteres propios que dependen del crisol de razas. Se ha continuado desde una actitud falaz con las acusaciones de una puesta en escena de “racismo al revés” (en palabras de Nina Friedemann, 1992) y con ello se restringen las acciones para develar los problemas del racismo contra negros, indígenas, mulatos y zambos. Por otra parte, se continúa con un adoctrinamiento de los propios grupos culturales que no aceptan su situación o que no son capaces de deliberar sobre su ubicación en la sociedad actual.

Asimismo, se conocen ampliamente los mecanismos de discriminación que impidieron durante mucho tiempo la participación de los negros en la actividad política del Estado y en las plataformas económicas, artísticas y culturales a gran escala (Zapata Olivella, 1988). Ahora, desde los avances y nuevos conocimientos, desde el acceso a trabajos y puestos en la dirigencia política, se evidencian los cambios, pero también debemos volver sobre los conceptos de raza, clase y cultura que Zapata Olivella (2020) propone como las grandes categorías de una esencia de individuos americanos que sean capaces “de superar los antagonismos de las clases que con nuevos rótulos reproducen la misma oposición de razas privilegiadas y oprimidas” (p. 182). Desde esta superación se podrá plantear esa orientación dialéctica que proporcione un mayor equilibrio.

El debate entre identidad e identificación se requiere dentro de un mundo que se sabe y se conoce con segregación racial, además de unas formas discutibles de observación de los propios segregados. El problema no es negar la existencia de la racialización y de las experiencias de discriminación sino de entender cómo se ven cada uno a sí mismos y cómo representan estas vivencias de la exclusión, las posibilidades de inclusión y las identificaciones entre unos y otros dentro del contexto pedagógico. La identidad suele verse como absoluta, originaria y compartida de forma esencialista y la identificación tiene la naturaleza penetrable de la decisión personal y grupal. Se suele pensar en la esperada solidaridad y la obligatoria lealtad en las identidades y en los apoyos identitarios; además se aguarda por una forma de discurso común en la lucha por

establecer la identidad. Sin embargo, estas visiones pueden someterse a debate para no conformarnos con un lugar que se cierra en la identidad delineada e impuesta.

Tanto la identidad como la identificación fueron estudiadas por Hall (2010, 2003) en un afán de deslindar perspectivas cerradas. En cuanto a la identificación, en sus comienzos, se puede ganar o perderla a pesar de su importancia por lo que es “condicional y se afina en la contingencia” (Hall, 2003, p. 15). Y sobre la identidad, tampoco se puede afirmar que sea inmóvil, esencial y natural, debido a que el concepto y el proceso pueden haber sido sometidos a una imposición superficial y artificial por lo que se requiere un debate que circunscriba las múltiples formas “a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” que se encuentran supeditados a “una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación” (Hall, 2003, p. 17). Es así que el concepto de identidad se debate para no permanecer en lo esencialista y se lleva hasta el análisis frente a la identificación.

Es necesario comprenderse, aceptarse, descubrirse y cuestionarse para construir identidad e identificación, “las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas, mediante estrategias enunciativas específicas” (Hall, 2003, p. 18). Los propios y los otros miran y son observados en una relación de cercanía o distancia, no existe una universalidad de lo que se es como parte del conglomerado cultural afrocolombiano o de la región afro pacífica, ni tampoco una unidad de identidades ancladas en la naturaleza del docente y su devenir como individuo afrodescendiente.

Las contradicciones se hacen presentes en esa identidad que los centros de poder o los discursos esencialistas también han pretendido establecer, aun subsumiendo las diferencias y hasta tratando de acallar o negar las identificaciones de unos con otros y de unos en otros. Toda identidad puede ser sujeta a cambio y a discusión, a sospecha y a revisión dentro de la comunidad:

La identidad totalmente unificada, completa, segura y coherente es una fantasía. Más bien, mientras se multiplican todos los sistemas de significación y representación cultural, somos confrontados por una multiplicidad desconcertante y efímera de posibles identidades, con cualquiera de las cuales nos podríamos identificar, al menos temporalmente. (Hall, 2010, p. 365-366)

Entre tanto, debemos pensar en la forma en cómo se representan esas creencias sobre nuestra cultura y desde nuestra cultura acerca de nosotros mismos y de las circunstancias que apremian a los grupos minorizados. Es así que Hall (2010) se interroga acerca de las personas que pertenecen a la misma cultura y que comparten el mismo mapa conceptual para llegar a entender si a partir de que hablen el mismo idioma o tengan una historia común (p. 451) conciben un mismo fenómeno de manera similar. Ciertamente, debería tratar de entenderse todas estas formas de representación en el discurso de una comunidad que busca simbolizar sus experiencias pedagógicas en un

contexto rural, con problemas de inclusión y con las características propias del afro Pacífico.

La postura dialéctica

Es necesario revisar cuáles son las ideas sobre la dialéctica como organización de las disputas, como forma de interpretación y como sustentación para entender las contradicciones y resignificaciones de las concepciones afrochocoanas. La intención no es enfrentar las diversas formas de entender la dialéctica, sino reafirmar la necesidad de comprender, aceptar, blandir y equilibrar las contradicciones sociales y culturales en la región del Afropacífico.

Desde Sócrates con la técnica de la refutación y la crítica bajo los métodos de la interrogación para construir un camino a las demostraciones del conocimiento; pasando por Platón (2000) con la inquisición de lo verdadero dependiente del propio mundo de las ideas, hasta Aristóteles y los sofistas, el método dialéctico se rescata para la discusión de cualquier tema siempre que se trate de opiniones plausibles. Además, en la postura de Kant (2005) la dialéctica para los antiguos “no es más que la lógica de la apariencia, un arte sofístico para dar a su ignorancia o incluso a sus premeditadas ficciones el color de la verdad” (p. 67) lo que desemboca en diálogos vanos y caprichosos. Hegel (1968), a su vez, afirma que dentro de *algo que existe* puede encontrarse su contrario y ese elemento escondido llega a ser algo significativo (p. 185). Es así que todo confluye en esas discusiones de la lógica formal.

También Marx y Engels (1974) describieron con profusión el método dialéctico con la particularidad de que se concibe la naturaleza como un sistema articulado en donde todos los fenómenos están relacionados con todo y de ello depende las conexiones e impactos entre unos y otros. Los factores que se tratan con intensidad son el trabajo, la alienación en el capitalismo contemporáneo y la lucha de clases. Ese movimiento se realiza bajo las leyes de la dialéctica no mecanicista, sino que se considera la dialéctica como “la ciencia de las leyes generales del movimiento y la evolución de la naturaleza, la sociedad humana y el pensamiento” (Engels, 2014).

Se convierten en sustento para nuestro escrutinio de la dialéctica afrochocoana las novedosas y fundamentales ideas del materialismo filosófico de Gustavo Bueno, sobre todo en lo que respecta a la libertad y a la dialéctica. Los idealismos y posturas absolutas son consideradas por Bueno (1972; 1985) como insuficientes, esencialistas y abstractas hasta el punto de que considera que, con este tipo de formas de abordar la verdad, se llega a negar el sistema operatorio que requiere la conducta humana en la comprensión y propulsión de la realidad. Las contradicciones son absolutamente necesarias según el filósofo español y la libertad debe hacerse compatible con lo racional. Es decir, no hay posibilidades de que cada hombre sea absolutamente libre, independiente y único con su autonomía, debido a que el ser humano “existe distribuido originariamente en sociedades opuestas entre sí” (Bueno, 2004, p. [26]).

Tratar de perfeccionar la política y la economía con idealismos para transformar al ser humano no parecen opciones viables, por cuanto allí se está desconociendo una serie de causalidades propias de “los procesos de producción y distribución de los bienes económicos en el mercado plétórico, al margen de los cuales la libertad democrática desaparece” [es así que] “el sujeto está siempre moldeado por el grupo, por la historia y por el medio” (Bueno, 2004, p. [27]). La posición del materialismo filosófico propicia una apertura interesante para configurar una serie de códigos como espacios que admitan relaciones múltiples y conjuguen las contradicciones conociendo las bases de la misma contradicción.

Paulo Freire (2005), a su vez, procura su idea de la “educación bancaria”, una suerte de donación “que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia” (p. 79). El otro siempre es el ignorante y el educador es su contrario, además los educandos se presentan como alienados o como esclavos de su ignorancia que solo es posible superar en manos del amo-educador. Allí, Freire (2005) considera que existe una dialéctica en cuanto a que los educandos reconocen “en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo (...) a descubrirse como educadores del educador” (p. 79). Esa contradicción ha de superarse para que ambos puedan llegar a intercambiar, mantener y dinamizar los roles de educador y de educando.

La posibilidad de hacer conscientes estas dinámicas permiten al educador no considerarse un proveedor de conocimientos –que muchas veces en los contextos afrochocoanos pueden llegar a ser falsos y descontextualizados. Las prácticas problematizadas se presentan de una forma dialéctica, en un mundo siempre en transformación, por lo que la experiencia de los docentes puede ampliar y sincerar la apreciación contradictoria de sí mismos. No será una contemplación dicotómica, sino crítica de todo su mundo. La educación comprometida con la liberación (Freire, 2005, p. 96) se dedicará al diálogo, a la problematización, a la desmitificación de la pedagogía y a cuestionarse, criticarse y contradecir, de forma positiva, toda idea estática de la realidad de los docentes.

Cada vez que se reflexiona sobre la práctica pedagógica y la forma de mirarse en ella se encuentra una experiencia que certifica la intervención en el mundo que supera solo el conocimiento de los contenidos, debido a que se puede seguir reproduciendo una ideología de dominación y una imagen cosificada de sí mismo. Desde el pensamiento dialéctico la educación no puede ser ni “reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante (...) Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades” (Freire, 1997, p. 95). Desde el lugar de Freire el descubrimiento de la realidad en la educación implica tomar posición, pero saberse como individuos siempre en construcción. Desde allí se observará y moldeará a sí mismo, porque el propio Freire (1997) expresa que al permanecer en ese estatus de incompleto pero consciente de su incompletitud se convertirá en un ser con la ética suficiente y necesaria para tomar decisiones de una política y una consciencia histórica.

Razones, contradicciones y diversidad

El discurso de la región puede resultar divergente, inconveniente o desconocido en la forma del tratamiento concedido entre unos y otros, al tiempo que se podría asumir como deseable o cínico, dependiendo de la intencionalidad pragmática: llamar al individuo “negro” o “afrodescendiente” puede llegar a ser tan ofensivo o tan afectuoso como llamar a otra persona “rubio”, “catire” o “blanco”. Muchas veces las comunidades afros deben actuar en sociedad a partir de su comprensión de las ideas que les definen como opuestos; es decir, deben tratar de comprender las razones por las cuales se les considera el otro, el diferente, el negativo o el inferior para transformar esa realidad. Se suma a esto el conflicto ineludible que impulsa a la búsqueda del cambio y la comprensión de la naturaleza dialéctica del individuo afrochocoano.

En el Chocó cada individuo se desarrolla dentro de su cultura negra y en una colectividad que pertenece al concepto político “afroamericano” que generan el severo conflicto de la racialización y el endorracismo. El término afroamericano tiene un contenido político que va más allá del color de la piel o las características de la cultura. Hablar de afrodescendiente y de afroamericano y luego de afrocolombiano implica pasar de la percepción y apreciación de la persona, al trasegar histórico. Debe tenerse en cuenta que estos términos se han asentado políticamente desde la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* (ONU, 1965) hasta el *Reconocimiento del año internacional de los afrodescendientes* (ONU, 2010).

Al mismo tiempo, el endorracismo se manifiesta en estos ámbitos interculturales que deben analizarse críticamente, con la intención de hacer visible la situación y desenmascarar la racialización. Se conoce como endorracismo “el autorrechazo de la tipología física de un grupo humano inducido por el proceso de conciencia y colonización” (Pineda, 2017, p. 12). Ese grupo humano pretende adoptar cambios, semejanzas y asimilaciones con el grupo considerado opresor, históricamente. En las instituciones pervive el rechazo, las oposiciones, el debate interno de los grupos afro y en muchas ocasiones se observa una constante separación entre grupos o una búsqueda de parecerse al otro. Se ha constatado que “la escuela como espejo repetidor de los sistemas sociales seguirá perpetuando los marcadores raciales si el fenotipo, esos rasgos observables de los sujetos, continúan empleándose para señalar y descalificar” (Mosquera, 2021, p. 159). La descalificación se extiende desde los adultos hasta los más jóvenes, pero al hacerse conscientes de ello se pueden vislumbrar cambios, comprensiones de sí mismos y revisión del discurso que oprime y se viene aceptando sin un discernimiento sensible.

El departamento del Chocó con la más alta población afro del país (Dane, 2017; 2020) y con su importante zona rural es susceptible a los embates del endorracismo y a los procesos de discriminación tanto de los individuos que se encuentran en la región como de los medios de comunicación (Hall, 2010). Los factores comunicacionales cuya producción discursiva “es parte de las múltiples estrategias que la ‘colonialidad’

dispone para hacer del ‘otro’ un sujeto clasificado e interiorizado por marcadores raciales” (Maldonado Rivera, 2017, p. 102) consolidan, también, el endorracismo. No es extraño, entonces, convivir con docentes y estudiantes que suelen exteriorizar desagrado por el *otro* (o haber experimentado esa discriminación) a causa de sus características físicas y culturales propias de la raza y cultura afro, aun cuando se pertenece al mismo grupo; fenómeno conocido por todos los que hacemos vida en las instituciones educativas.

Para concluir: la búsqueda del equilibrio en acercamientos y contradicciones

En esta disertación se han expuesto una serie de elementos que conforman la realidad afrochocoana para llegar a presentar, identificar y sintetizar algunos derroteros de los grupos humanos en su devenir dialéctico con sus innegables contradicciones (Bueno, 1972). Allí se viven los procesos que suman intrínsecamente sus posturas dialécticas por cuanto contienen la relación con su contrario:

- a) la inclusión frente a la exclusión en el ámbito rural;
- b) el silencio como instrumento de salvación-opresión y el canto como estrategia de resurgimiento;
- c) el nexos con la naturaleza y el ambiente rural de la costa Pacífica frente a los apremios para acceder a los recursos de lo urbano;
- d) el conocimiento de la relación intercultural y las consecuencias del aislamiento;
- e) el conocimiento de los estereotipos frente a la conciencia de la legitimidad;
- f) el endorracismo en pugna con el equilibrio producto de la diferencia.

Estas formas de ver la realidad desde una perspectiva dialéctica tienen que ver con las migraciones y los desgarramientos de los grupos culturales del Afropacífico, como se ha anotado. Las separaciones, el escape de su tierra natal, aun cuando sea de forma voluntaria, consuman un “entierro de la originalidad cultural” (Fanon, 2009, p. 50). Ya Fanon (2009) advertía que “todo pueblo colonizado, es decir, todo pueblo en cuyo seno ha nacido un complejo de inferioridad debido al entierro de la originalidad cultural local, se posiciona frente al lenguaje de la nación *civilizadora*, es decir, de la cultura metropolitana” (p. 50). Esta posición se escinde entre la grandeza de lo autóctono y el complejo por ser el *otro-inferior*. Los problemas relacionados con la exclusión y la necesaria inclusión permanecen en temas tan amplios como el silencio que oprime pero que en algunos casos es la única forma de estar resguardados; el canto y las expresiones autóctonas que impulsan y redimen; las carencias que deben superarse mediante las oportunidades y el poder decir su palabra dentro de los procesos que impliquen educarse para crecer (Freire, 2005) y liberarse dentro de las propias manifestaciones culturales.

La segregación y el racismo suman dolor, cicatrices y resentimiento, pero esta vez la disposición dialéctica plantea una lucha desde el crecimiento intelectual, el conocimiento de la historia y la psicología de los grupos de docentes que, obviamente,

proceden de un nivel universitario. Es imposible dejar de lado que las consecuencias del racismo han grabado a los grupos negros a causa del prejuicio y la subordinación, pero también hay que afirmar que los docentes ya entrada la tercera década del siglo XXI tienen distintas experiencias dentro del mundo académico. Es decir, que aún convive un solapado blanqueamiento con el orgullo de crecimiento intelectual, científico y académico de la población afrocolombiana (Altez, 2000; Pineda, 2006; Portocarrero, 2013; 2018; Skliar y Duschatzky, 2003).

Se busca, entonces, un equilibrio estable por cuanto los docentes, intelectuales, profesionales de la ciencia y la política o dedicados a las artes que forman parte de los grupos culturales afros, obtienen el respeto de los otros, sin embargo, se sigue sufriendo la discriminación y sobrellevando formas de racismo solapado en algunos contextos de la esfera pública. Esto convoca a desenmascarar el racismo y el endorracismo –de uno y otro frente- o, buscar un equilibrio ante la discriminación ideológica, de clases, de género, de territorio vinculada con el fenotipo. Con ello se desea alcanzar la autodeterminación para que no existan relaciones entre dominador (blancos) y dominados (negros), sino que se establezca un pacto bajo términos de igualdad mediante el diálogo (Bonilla-Silva, 2005; Freire (2007); Zembylas, 2015).

Finalmente, debe reafirmarse que los habitantes del territorio Afropacífico han conformado una cultura de una riqueza enorme en su tránsito histórico, pero que las causas de la segregación, los embates de la discriminación y la desatención del Estado continúan provocando una confrontación interna que les lleva a interrogarse sobre sus derechos, la equidad y las injusticias de las que son víctimas. Adicionalmente, las piezas y factores estéticos, los puntos de conexión social, el desarrollo pedagógico, entre otros, de la cultura afrochocoana les permiten enorgullecerse de su valor y apreciar lo propio, aunque al mismo tiempo les llevan a conflictuarse sobre la valía de lo autóctono. Las instituciones, en cada uno de sus niveles, tienen la misión de formar en una educación intercultural e inclusiva cuyo conocimiento del contexto afrocolombiano permita desenmascarar una falsa equidad. El resultado será conocer una experiencia dialéctica que ayude a conformar en los individuos una visión de mundo más equilibrada en búsqueda de la libertad.

Referencias

- Aguado, L. F., Osorio, A. M. y García, C. A. (2009). Un índice de carencia en la niñez. Una aproximación por departamentos para Colombia. *Revista Estudios Regionales*, 85, 17-51.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150027>
- Altez, Y. (2000). Clientelismo y mismidad conflictuada de una comunidad negro-venezolana en un fin de siglo. *Fermentum*, 10(29), 433-444

-
- Arias, G. J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52109/93295746.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arteaga Quintero, M. y Tascón, C. A. (2020). El discurso de la pandemia en el contexto social y pedagógico: el grito y el silencio como enunciados de la peste en cinco obras narrativas. *Investigación y Postgrado*, 35(2), 63-84.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education*. Routledge.
- Bonilla-Silva, E. (2005). "Racism" and "new racism": The contours of racial dynamics in contemporary America. En Z. Leonardo (ed.), *Critical pedagogy and race* (p. 1-35). Blackwell Publishing.
- Bueno, G. (1972). *Ensayos materialistas*. Taurus.
- Bueno, G. (1985). *El animal divino*. Pentalfa.
- Bueno, G. (2004). Confrontación de doce tesis características del sistema del Idealismo trascendental con las correspondientes tesis del Materialismo filosófico. *El Basilisco*, 2ª época, 35, 3-40. <https://www.filosofia.org/rev/bas/bas23501.htm>
- Bustamante Valdés, A. (2021). La Etnoeducación Afrocolombiana: posibilidades desde los currículos críticos y las perspectivas interseccionales. *Revista INTEREDU*, 1(4), 69-97. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000489>
- Bustos Jiménez, A. (2009). Valoraciones del profesorado de escuela rural sobre el entorno presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2133>
- Castillo Guzmán, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. Diario Oficial No. 41.214. www.secretariassenado.gov.co
- Corte Constitucional de la República. (2016). *Constitución Política de 1991*. Corte Constitucional - Consejo Superior de la Judicatura.
- Dane. (2017). *Estimación población por departamento 2017*. Gobierno de la República de Colombia. <https://www.datos.gov.co/Estad-sticas-Nacionales/Estimaci-n-Poblaci-n-por-Departamento-2017/cg4z-y53z>.
-

-
- Dane. (2018). *Pobreza monetaria Chocó Año 2017*. Boletín técnico. Gobierno de la República de Colombia https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2017/Choco_Pobreza_2017.pdf.
- Dane. (2020). *Gran Encuesta Integrada de Hogares, en el módulo trabajo infantil en Colombia*. DANE, Mercado Laboral-Trabajo Infantil- GEIH. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/trabajo-infantil/bol_trab_inf_oct2021-dic2021.pdf
- De Souza Abreu, I. (2013). Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. *Opinião Jurídica*, 12(24), 97-100.
- Echavarría, C. J. (2002). Aproximación a una pedagogía etno-educativa en el Chocó Biogeográfico-Colombia. *Revista Cintex*, 9, 37-41. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/165>
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L. y Bernal-Ospina, J. S. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2019/iss79/2/>
- Echavarría, C. V., Vanegas, J. H., González-Meléndez, L. L. y Bernal-Ospina, J. S. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1>
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st Century business*. Capstone.
- Empresarios por la Educación. (2021). *Presupuesto General de la Nación 2022 (Rubro de Educación)*. Observatorio ExE de gestión educativa. <https://obsgestioneducativa.com/acerca-del-observatorio/>
- Engels, F. (2014). *La revolución de la ciencia de Eugen Dühring. (Anti-Dühring)*. Fundación Federico Engels.
- Eugenio, B., Tamborrielo, M., Nóbrega, R. y Brito, J. (2020). Memórias e histórias da comunidade Quilombola Orquídio Pereira. *ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade*, 5(9), 154-179.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la tolerancia*. Fondo de Cultura Económica.
-

-
- Friedemann, N. S. de (1992). Huellas de africanía en Colombia. *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 47(3), 543-560. <https://www.cvc.cervantes.es/>
- Gámez, L. y Gámez Gutiérrez, J. (2015). El arte como una forma de resistencia y memoria en los territorios. Casos de Curvaradó y Cacarica en Chocó, Colombia. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 45-46, 91-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5546139>
- Gobernación del Chocó. (2021). *Política Pública Etnoeducativa Intercultural – PPEI, Base de la Formulación del Plan Departamental de Etnoeducación en El Chocó*. Gobernación del Chocó Secretaría de Educación Departamental.
- Gómez de Mantilla, L. T. (2007). Introducción. En C. Mosquera y L. C. Barcelos. *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Unibiblos/Universidad Nacional de Colombia.
- Granja, L. C. y Vitón, M. (2018). Capítulo 4: *Inclusión social de la población estudiantil afrodescendiente: la experiencia del Centro de Estudios Afrodescendiente de la Universidad Santiago de Cali-CEAFRO*, 57-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7646439>
- Grupo Inter. (2005). *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre racismo*. INTER/ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/ FETE-UGT. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=1463
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita “identidad”? S. Hall y P. Dugay (compiladores) *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Amorrortu.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió editores/ Instituto de Estudios Peruanos/ Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar. Universidad Javeriana/ Universidad Andina Simón Bolívar. http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/sin_garantias.pdf
- Hegel, G. W. F. (1968). *Ciencia de la Lógica*. Solar/Hachette.
- ICFES. (2021). *Resultados pruebas saber pro*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.icfes.gov.co/resultados-examen-saber-11>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Taurus.
- Lara Rodríguez, J.S., Tosi Furtado, A. y Altimiras Martín, A. (2020). Minería del platino y el oro en Chocó: pobreza, riqueza natural e informalidad. *Revista de Economía Institucional*, 22(42), 241–268. DOI:<https://doi.org/10.18601/01245996.v22n42.10>.
-

-
- Lemos Lloreda, K. y Arteaga Quintero, M. (2022). Educación inclusiva en contextos rurales afrochocoanos. Una mirada a la discapacidad desde las representaciones sociales. *Revista Línea Imaginaria*, 13(6), 329-347. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/linea_imaginaria/article/view/479
- Lemos Lloreda, K., González Amagará, M. y Torres Mena, G. (2021). El lenguaje y las prácticas sociales. Los cuentos de la tradición chocona para la lectura a nivel inferencial. *Investigación y Postgrado*, 36(1). <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/rt/printerFriendly/9368/0>.
- León, E. (2005). La etnoeducación como política y práctica de la representación. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 56-68.
- López Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 138-159. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006>.
- López Trujillo, A. A. (2022). *Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro - Sur de Caldas Colombia*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca. <https://gedos.usal.es/handle/10366/150783>
- Maldonado Rivera, C. (2017). Colonialidad, mediación social y discurso racial. Apuntes teóricos. *Revista de Signis*, (26), 101-111. <https://cutt.ly/aYPZBfd>.
- Marx, K. y Engels, F. (1974). *Obras escogidas*. Progreso.
- MEN. (2020). *Plan Especial de Educación Rural*. Gobierno de la República de Colombia. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Meneses-Copete, Y. (2014). Representaciones sociales sobre afrodescendencia: currículum, práctica y discurso pedagógico del profesorado. *Entramado*, 10(2), 250-271.
- Monje, J. J. (2014). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio. El plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia, una línea básica en la construcción de etnoecodesarrollo: el caso del pueblo wounaan en el bajo Baudó, departamento del Chocó* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Instituto de Sociología y Estudios Campesinos. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12489>
- Mosquera, L. S. (2021). Pedagogía crítica afroamericana. Una exploración sobre el endorracismo en Educación Primaria. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8483613>
-

-
- Murillo, E. (2012). Sistematización de saber y conocimiento en contextos de culturas orales, desde el Programa Ondas de Colciencias-Chocó. *Educación y Ciudad*, (23), 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704904>
- Niñez YA. (2022). *La niñez no da espera*. Niñez ya. Sociedad civil por la niñez y la adolescencia. 1 1 285 - La_niñez_no_da_espera_1646794601.pdf
- Oliveros, J., Palacios, E. y Correa, C. (2021). Paz es entender lo que somos: prácticas socioculturales de paz en Quibdó. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 9(1), e1/1 – 16. <https://doi.org/10.22209/rhs.v9n1a01>.
- ONU. (2010). *Reconocimiento del año internacional de los afrodescendientes*. Asamblea General de la ONU/OEA. https://www.oas.org/dil/esp/AG-RES_2550_XL-O-10.pdf
- ONU. [1965] (2003). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>
- Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65. Doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-8320.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En N. Giarraca (Compiladora) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-29). Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: Empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXII(2), 121-144. <https://www.redalyc.org/pdf/364/36451387007.pdf>
- Pineda, E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Editorial el Perro y la Rana.
- Pineda, E. (2018). Las heridas del racismo: Efectos psicosociales de la discriminación racial en las personas afrodescendientes en América Latina. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, (XI), 46-64. <https://www.academica.org/estherpinedag/19.pdf>
- Platón. (2000). *Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro*. Editorial Gredos.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En A. Grimson, & B. Karina, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp.165-200). CLACSO
-

-
- Prosantander. (2022). *Informe de Desarrollo de Santander 2022*. J. P. Remolina Pulido, S. Parra Jiménez e I. Porto Gutiérrez (Compiladores). Prosantander/ Punto Aparte Editores.
- Ruiz, A. y Medina, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 14, enero-diciembre, 2014, 6-29
- Sánchez, N. (2019). Prácticas etnoeducativas en el departamento de Chocó: desafíos para una educación pertinente con la realidad y la vida. *Nodos y Nudos*, 6(45), 96-103. doi: 10.17227/nyn.vol6.num45-10391
- Segura, J. y Torres, H. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2003). *La diversidad bajo sospecha*. <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Soler, M., Massot, I. y Sabariego, M. (2011). Aprender a vivir juntos. Una educación intercultural. *Didáctica Geográfica*, 10, 207-220. <https://didacticageografica.agegeografia.es//index.php/didacticageografica/articloe/view/34>
- Soler, S. (2018). Racismo y educación. Una revisión crítica. *EDUR. Educação em Revista*, 34, 1-27.
- Soto, D. y Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275-289. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2086>
- Tapia, L. (2022). *Dialéctica del colonialismo interno*. Editorial Traficantes de Sueños.
- Triana Ramírez, A. (2012). Formación de maestros rurales colombianos: 1946-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 93 - 118. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86925890005.pdf>
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
-

-
- Vega, E. (2017). *Desplazarse en silencio. Retos de la igualdad y la inclusión educativa de niñas y niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=148343>
- Wallerstein, I. y Balibar, E. (1991). *Raza, nación y clase*. IEPALA.
- Zapata Jiménez, E. (2020). *Nueva modalidad del delito de lavado de activos: la canibalización financiera* [trabajo de grado, Universidad César Vallejos]. Repositorio UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/60359/Zapata_JE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zapata Jiménez, M. (2018a) (Editora). *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Libros en acceso abierto 39. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/39>.
- Zapata Jiménez, M. (2018b) (Editora). *La formación de maestros en contextos rurales, de fronteras y globalización*. Libros en acceso abierto. 40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/40>
- Zapata Jiménez, M. (2021). Educación, fronteras y globalización: aportes para la incidencia en políticas migratorias sociales y educativas. [Ponencia]. *XVIII Congreso sobre Integración regional, fronteras y globalización. Memorias*. (p. 11-112). Honduras. <https://congreso-irfg.unah.edu.hn/>
- Zapata Olivella, M. (1988). Discurso de apertura al Congreso de la Cultura Negra. Nueva era para la identidad de América. En *Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*. Unesco - Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas. <https://cutt.ly/MYPXr2v>
- Zapata Olivella, M. (2020). *Las claves mágicas de américa (Raza, clase y cultura)*. 2ª ed. Universidad del Valle.
- Zembylas, M. (2015). Rethinking Race and Racism as Technologies of Affect: Theorizing the Implication for Antiracist Politics and Practice in Education. *Race, Ethnicity and Education*, 18(2), 145-162.