

La Familia Muntú abriendo caminos: una reflexión de la etnoeducación <casa adentro> y el Trabajo Social

The Muntú Family roads opening: a reflection of the etnoeducación <casa adentro> and Social Work

Xiomara Aya Oyola¹
Mónica Salazar Montoya²

Resumen

Este artículo desarrolla una reflexión de la acción del Trabajo Social con población afrocolombiana, con el objetivo de retomar la ancestralidad y la etnoeducación <casa adentro> como un gran campo de aprendizaje y aforreparación. La reflexión surge mediante el trabajo realizado en calidad de Investigadoras Auxiliares en el proyecto “Muestra censal y caracterización de la población afrocolombiana en el barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, Bogotá, 2015” del Semillero de Investigación Kalunga de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en Colombia; cuyos resultados más representativos son el 65.67 % de la población llegó a la ciudad por desplazamiento forzado y el nivel de escolaridad ya que el 51.49% no ha culminado la educación básica y media. Los resultados de la investigación fueron motivo para la construcción de un proyecto sociocultural denominado Familia Muntú: escuela abridora de caminos; el que integra la gestión cultural y la etnoeducación <casa adentro>, y es orientado con la metodología de Candamil y Calle; además de hacer uso de técnicas participativas como la cartografía cultural y el árbol de problemas denominado “baobab justiciero”.

Palabras clave: investigadoras auxiliares, población afrocolombiana y afrodescendiente, etnoeducación <casa adentro>.

Abstract

This article develops a reflection of the Action of Social Work with the Afro-Colombian population, in order to unlearn and relearn, breaking the hegemonic patterns of Knowledge and Culture Retaking As a large field of learning. The reflection comes from work as Research Assistants for the project “Census sample an characterization of Afro-Colombian population in “El Rincón” neighborhood and surroundings in Suba Locality, Bogota, 2015” in the “Kalunga” Research seedbed, School University Mayor of Cundinamarca, in Colombia. Whose most representative results are 65.67% of the population arrived in the city by forced displacement; the 66.42% of Afro-Colombians declares that do not have a desire to return and the schooling level since 51.49% have not completed primary and secondary education. The research results were reason for the construction of a cultural project called “Muntú” Family: roads opening school; the project integrates cultural management and etnoeducación <casa adentro>, and is oriented with the methodology of social projects and Candamil y Calle; in addition to using participatory techniques such as cultural mapping and problem tree called "Baobab Justiciero".

Key words: research assistants, afro-Colombian and African offspring, etnoeducación <casa adentro>.

¹Estudiante de VIII semestre de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá-Colombia. Investigadora auxiliar del Semillero Kalunga. Seudónimo Wadada. Correo: xaya94@gmail.com.

²Estudiante de VIII semestre de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá-Colombia. Investigadora auxiliar del Semillero Kalunga. Correo: 2008.mónica@hotmail.es

Introducción

El siguiente artículo es resultado de la reflexión del proceso llevado a cabo en calidad de Investigadoras Auxiliares en el Semillero Kalungaⁱ de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC), ubicada en Colombia, específicamente en el proyecto aprobado para el año 2015 Muestra Censal y Caracterización de la Población Afrocolombiana del barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, Bogotá. Dentro del semillero se ejecutaron diversas funciones tales como: búsqueda y selección de información, procesamiento de información, trabajo de campo y realización de encuestas, además, de la participación en debates teóricos y metodológicos que aportan a la investigación.

En Colombia hay una ausencia de estudios sociodemográficos actualizados de la población afrocolombiana en la ciudad de Bogotá. Esta situación, además de evidenciar el desentendimiento por parte del Estado con los afrocolombianos, dificulta el proceso investigativo, trabajo comunitario y la proyección e implementación de políticas públicas. Es importante señalar que, ante esta eventualidad el grupo investigador integrado por el Semillero Kalunga de la UCMC durante el año 2015 desarrolló el proyecto de investigación, mencionado en el párrafo anterior, con el objetivo de visibilizar a la comunidad afrocolombiana asentada en el Barrio El Rincón de la Localidad, de Suba, a fin de que sean reconocidas y valoradas por la institucionalidad distrital, demás sectores sociales y poblacionales de la ciudad de Bogotá (Camelo Mayorga & Arrieta Sánchez, 2015).

La experiencia en la investigación permitió identificar la necesidad de crear un proyecto sociocultural, teniendo en cuenta el trabajo de campo y la reflexión crítica y continua desde Trabajo Social. El proyecto cultural tiene como ejes transversales la gestión cultural y la etnoeducación <casa adentro>, fue orientado con la metodología de Candamil y Calle; se creó teniendo en cuenta los resultados de la investigación, además, de implementar el árbol de problemas que denominamos *baobab justiciero* y la cartografía cultural, con la comunidad afrocolombiana para focalizar la propuesta.

La reflexión se desarrolla en cuatro apartados el primero, aportando a los abridores de caminos: visibilizando la Familia Muntú, pretende contextualizar acerca de la situación de la población afrocolombiana en el país, además de argumentar con los resultados de la investigación el proyecto cultural. En el segundo apartado, en búsqueda de la aforreparación: la Familia Muntú, se encuentra la descripción de proyecto cultural y su justificación. En tercer

lugar, en abriendo caminos: la etnoeducación y la concepción <casa adentro>, explica los conceptos transversales del proyecto cultural. Y finalmente, en nuevos retos de Trabajo Social: desaprendiendo lo dominante, aprendiendo desde la Familia Muntú, se presenta la reflexión sobre el quehacer del Trabajo Social con la población étnica, específicamente la afrocolombiana.

Aportando a los abridores de caminos: visibilizando la Familia Muntú

“América se negreó con los africanos, no por su piel negra, sino por su rebeldía, sus luchas antiesclavistas, su unión con el indio para combatir al opresor, por sus tambores y orichas guerreros, por sus pregones, por su músculo, por su inquebrantable optimismo de pueblo vencedor”
(Zapata Olivella, 1990, p. 330)

Colombia es el segundo país en Latinoamérica y el tercero en las Américas con mayor número de población afrodescendiente. Gracias a la gestión de los movimientos afrocolombianos e indígenas de Colombia, se logró que la Constitución Política de 1991 en su artículo n° 7 reconociera la pluriculturalidad y multiculturalidad de la nación colombiana y más tarde, el Artículo 1° de la Ley 70 de 1993, reconoció los derechos de las comunidades negras de Colombia y estableció “los mecanismos para el fomento de su desarrollo étnico y social con el fin de que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana” (Artículo 1° de la Ley 70 de 1993). No obstante, la discusión política y debates intelectuales, relacionados con problemas y necesidades de las comunidades afrocolombianas, y de las luchas por la justicia reparatoria en el país, muchas veces sus voces son silenciadas, desconocidas e invisibilizadas (Lao-Montes, 2007).

Actualmente, con la recepción de población proveniente de distintas regiones del país a las principales ciudades de Colombia, a causa de la guerra, ha aumentado la complejidad de los problemas sociales debido a las nuevas condiciones urbanas. A esto se suma el oprobio de la segmentación, jerarquización y discriminación de las comunidades afrocolombianas, hecho que pone en peligro la autonomía, estabilidad física y cultural de comunidades ancestrales afrocolombianas.

Como señala el CONPES, 8,1% del total de la población desplazada del país corresponde a comunidades afrocolombianas (CONPES, DNP, 2010, p. 64). El desplazamiento forzado, ha ocasionado innumerables violaciones a la vida, a los Derechos Humanos y Derechos Humanos Internacionales (DIH) y la guerra de más de 50 años, condujo a que las

comunidades afrocolombianas abandonaran el territorio que ancestralmente habitaron. El asentamiento de este sector de la población en Bogotá, ocasiona problemas de convivencia entre los recién llegados y los habitantes del barrio, pues, se intensifica el racismo y el regionalismo “tradicionales” de nuestra sociedad. Existen otros motivos que estimulan el éxodo hacia la capital como, la búsqueda de nuevas oportunidades de estudio, trabajo y mejores condiciones de vida en general.

Sin pretender caer en la re-victimización, no se puede pasar por alto lo siguiente,

El duro drama del desplazamiento forzado que vive cotidianamente un porcentaje considerable de los Afrocolombianos es signo de continuidad con un largo proceso de dispersión y destierro que comenzó con la trata esclavizadora, y que continúa hasta hoy en día como resultado de una pluralidad de procesos de guerras, genocidios y crisis económicas y ecológicas (Lao-Montes, 2013, p. 58).

Las comunidades afrocolombianas trasladadas a Bogotá provienen de departamentos como: Antioquia, Cauca, Chocó y el Valle del Cauca. En Bogotá los afrocolombianos de acuerdo a la investigación realizada por Jaime Arocha, se han ubicado en las localidadesⁱⁱ San Cristóbal, Suba y Bosa (Arocha, 2002, p. 35). En esta instancia, prestaremos especial atención a las comunidades afrocolombianas de la localidad de Suba, ubicados con mayor concentración en el barrio El Rincón con 33,62%,(como se citó en Fondo de Desarrollo Local: Suba, 2004, p. 52). Conviene distinguir que, El Rincón es identificado como una de las zonas urbanas que cuenta con mayor cantidad de afrocolombianos, según el Centro de Documentación de Información Local de Suba y es caracterizada por los asentamientos humanos de origen ilegal que la conforman y presentan condiciones deficientes, además del predominio de los estratos 1 y 2ⁱⁱⁱ con uso residencial (Alcaldía Local Suba, 2012).

Ante la evidente ausencia de datos socioeconómicos actualizados de la población, se dio la necesidad de realizar un proceso investigativo, ejecutado por la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. La investigación titulada Muestra Censal y Caracterización de la Población Afrocolombiana del barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, Bogotá (Camelo y Arrieta, 2015). Los aspectos más relevantes de los resultados de la investigación, se reflejan en las siguientes gráficas:

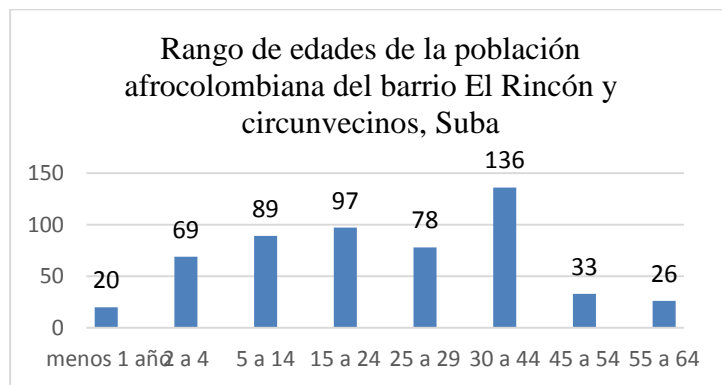


Figura 1. Rango de edades de la población afrocolombiana del barrio El Rincón y circunvecinos, Suba. Tomado de: (Camelo Mayorga & Arrieta Sánchez, 2015).

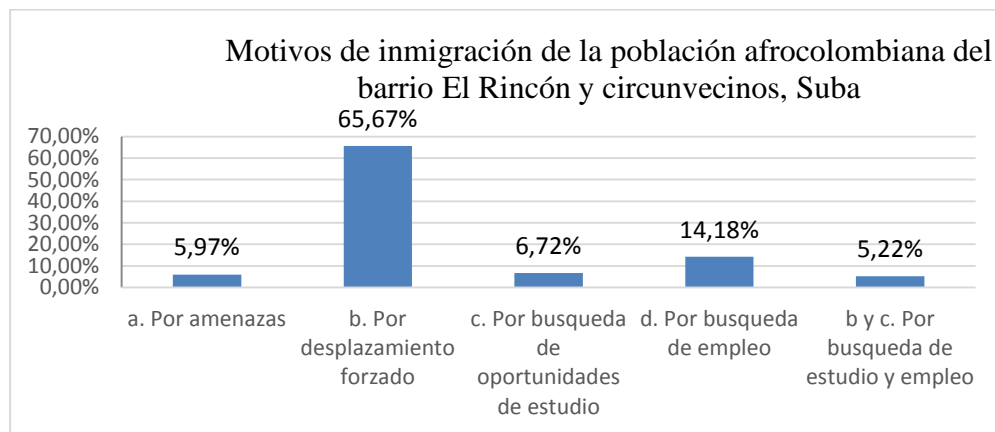


Figura 2. Motivos de inmigración de la población afrocolombiana del barrio El Rincón y circunvecinos, Suba. Tomado de: (Camelo Mayorga & Arrieta Sánchez, 2015).

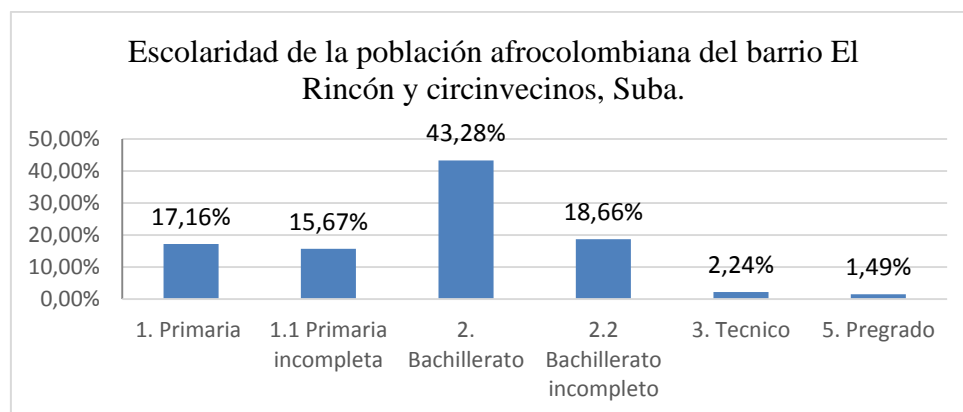


Figura 3. Escolaridad de la población afrocolombiana del barrio El Rincón y circunvecinos, Suba. Tomado de: (Camelo Mayorga & Arrieta Sánchez, 2015)

Los gráficos anteriores representan algunos resultados de la investigación. La mayoría de población afrocolombiana proviene de la región del pacífico, específicamente de los departamentos Chocó y Antioquia. Hay una gran presencia de adultos-jóvenes en edades

comprendidas entre los 30-44 años de edad con 136 personas. La población joven entre los 15 y 29 años son 175, la población entre los de 5-24 años son 86, y la población entre los 5-29 años son aproximadamente, 264.

El desplazamiento forzado, es la principal causa del traslado con un tiempo de permanencia mayor en la ciudad de Bogotá entre los 10 y los 15 años. En lo que refiere a la escolaridad el 43,28% de la población terminó su bachillerato; el 51.49% no ha terminado sus estudios básicos y solamente el 3.73% se encuentran en un nivel técnico o de pregrado. Esto indica una desescolarización posterior a la finalización del bachillerato y estudios básicos.

En relación a la participación de la población afrocolombiana en el barrio El Rincón y circunvecinos, la investigación indagó acerca de la pertenencia en organizaciones de carácter social, comunitario, cultural o político. Las encuestas realizadas, muestran que la comunidad afrocolombiana no pertenece a ninguna de estas organizaciones en un 80,6%. Durante la socialización de los resultados de la investigación, los miembros de la comunidad explicaron que, las personas no reconocen las organizaciones, sino a los líderes y lideresas afrocolombianos, que han realizan trabajo comunitario en el territorio de Suba (Camelo Mayorga y Arrieta Sánchez, 2015).

La interseccionalidad presente en el territorio de Suba, está asociada a la condición socioeconómica, etnia, desplazamiento forzado y por el hecho de ser jóvenes. Esto se explica porque la comunidad reside en un asentamiento con una estructura deficiente y de alta vulnerabilidad por problemas sociales asociados con conflictos barriales, microtráfico, pandillas, discriminación y regionalismo.

En búsqueda de la afrorreparación: la Familia Muntú

La participación como Investigadoras Auxiliares en el proyecto: muestra censal y caracterización de la población afrocolombiana en el barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, Bogotá, 2015, nos brindó la posibilidad de reconocer los nuevos retos que emergen para Trabajo Social en el área de Diversidad Cultural, debido a los altos flujos migratorios que se presentan en el país continuamente, por diferentes causas sociales, económicas, culturales y políticas. En este sentido, la población afrocolombiana es una de las más afectadas en cuanto a la vulneración de derechos, ante la evidente ausencia de datos estadísticos actualizados.

Ahora bien, la información anterior lleva a cuestionarse frente al abordaje de Trabajo Social en contextos donde la convivencia de diferentes grupos con cosmovisiones y tradiciones diversas exigen repensar las estrategias de acción requeridas. O bien

“la pregunta es por los distintos proyectos de buen vivir, entre los distintos mundos morales que se presentan en sociedades complejas, y el ámbito público en el que todos estos mundos confluyen y en el que se determina la estructura básica de la sociedad” (Bonilla y Jaramillo 1996, como se citó en Torres Carrillo, 2013, p. 16).

Estos retos permiten construir y ejecutar acciones que favorezcan la igualdad social y no la discriminación étnica, valorar la memoria y cultura de la comunidad afrocolombiana, y fortalecer el reconocimiento de la educación como un derecho para dar continuidad a los estudios superiores. Además, de tomar medidas para elevar la calidad los modos de pertenencia social, civil, política, económica y cultural.

Dentro de este contexto, las afrorreparaciones^{iv} deben estar dirigidas a educar, organizar y hacer adquirir conciencia histórica. También al reconocimiento de valores, cultura, epistemología, sabiduría, espiritualidad y estética de las comunidades afrocolombianas. Y deben estar sustentadas en “una política de memoria de la esclavitud, con sus consecuencias y con la relación que dicho pasado tiene con el presente de desigualdad y con posibles futuros de liberación” (Lao-Montes, 2007, p. 131), que necesariamente no tenga base en el conocimiento eurocéntrico. Para tener mayor claridad:

“En este sentido es importante rescatar recuerdos colectivos no sólo para rememorar el terror constitutivo (...) inscrito en la institución de la esclavitud moderna, sino también para revivir hazañas de lucha y autoafirmación de los afrodescendientes y así revelar su (nuestra) acción histórica. Esta labor de rescatar recuerdos y producir memorias –en fin, de descolonizar el imaginario y crear nuevos archivos-implica no sólo repensar sino también trascender el énfasis puesto en la esclavitud” (Lao-Montes, 2007, p. 138).

Por eso, desde la comunidad construimos el proyecto cultural denominado Familia Muntú: escuela abridora de caminos. El muntú refiere a la filosofía del pueblo bantú heredero de las primeras culturas que habitaron África, la cuna de la humanidad, por lo tanto, su filosofía, cosmovisión, experiencia y dioses son completamente antiguos. Sin embargo, el muntú también incorpora elementos de pueblos africanos y otros continentes que permitieron enriquecer la filosofía que brinda los conocimientos para relacionarse en sociedad y con la

naturaleza. “El muntú concibe la familia como la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, los árboles, los minerales (tierra, agua, fuego, estrellas) y las herramientas, en un nudo indisoluble” (Zapata Olivella, 1997, p. 362).

Mientras que, la escuela abridora de caminos hace honor al escritor, novelista, médico, antropólogo, educador, investigador, folclorista y científico social Manuel Zapata Olivella, quien era nombrado por algunos como “abridor de caminos”, reconocido por desarrollar su labor en cuanto a la espiritualidad y el pensamiento de la diáspora africana.

[\(Ver imagen 1\)](#)

El proyecto Familia Muntú: escuela abridora de caminos tiene el objetivo de fortalecer a las y los jóvenes afrocolombianos del barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, en la escuela de formación afro de la Casa de Derechos Afro Manuel Zapata Olivella, mediante la gestión cultural y la etnoeducación <<casa adentro>>, a fin de estimular su acceso a la educación superior y evitar la vulneración de sus derechos culturales. El proyecto toma como base el trabajo autogestionario de la organización comunitaria, esto con el fin de educar, adquirir conciencia histórica, reconocer los valores, cultura, epistemología, sabiduría, espiritualidad y estética de las comunidades afrocolombianas, involucrando procesos artísticos que conlleven a la socialización de actos creativos ante la comunidad afro y no-afro de la localidad de Suba específicamente en el barrio El Rincón y circunvecinos.

Por lo tanto, se procura generar espacios de revitalización de la identidad étnica, conciencia, saberes y conocimientos culturales de la comunidad afrocolombiana, con el propósito de reanimar la memoria colectiva y resignificar lo ancestral como estrategia de enseñanza. Potenciar las habilidades de las y los jóvenes afrocolombianos, mediante la danza, teatro, poesía y artes plásticas. Y socializar actos creativos en donde las y los jóvenes afrocolombianos den a conocer la formación y conocimientos adquiridos en la Escuela.

Cabe tener en cuenta que, la presencia afrocolombiana en el país no se debe restringir solamente a la visión y estudio del pasado esclavista, sino también, tener en cuenta el presente y el futuro de las comunidades afrocolombianas y junto a esto su aporte cultural, epistemológico y científico.

Abriendo caminos: la Etnoeducación y la concepción <<casa adentro>>

*... “Pero aquellos sin los cuales la tierra no sería la tierra (...)
Mi negrura no es una piedra su sordera
abalanzada contra el clamor del día*

*Mi negrura no es una torre ni una catedral
Se sumerge en la carne roja del suelo
Se sumerge en la carne ardiente del cielo
Agujerea el agobio opaco de su recta paciencia”...
(Césaire, Aimé. Cahier d’un retour au pays natal, p.71-78)*

La educación en Colombia inició con la evangelización en la época colonial, el proceso educativo es denominado por Rojas y Castillo (2004) como iglesia-docente, el cual pretendió unificar la diferencia cultural al modelo de nación católica y unitaria. La educación afroamericana apuntaba a intereses esclavistas y centró la atención en dos autoridades: la espiritual a cargo de la iglesia católica y la imperial hacia el rey; deshumanizando al esclavizado para legitimar la explotación (Mosquera Perea, 2003, p. 99,100).

De acuerdo a Castillo y Caicedo la educación en la época colonial “se ubica también en la compleja experiencia de colonialidad del poder y del saber, desde el punto de vista de las políticas del conocimiento que se legitimaron desde la escolarización” (Castillo y Caicedo, 2008, p.17). Lo cual se entiende a través del proceso de colonización de Latinoamérica, en el que la colonialidad también abarca los conocimientos, además, de la sociedad y el poder, pues:

Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses –del colonizador-^v. La escuela, cuando llegó, lo hizo para “incorporar”, para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (Rojas y Castillo, 2004, p. 45 en Castillo, 2008, p. 17).

En la ilustración se expidieron los códigos negros o códigos borbónicos, a fin de controlar el cimarronismo con la sistematización jurídica de la esclavización. En los códigos se establecía que el negro tenía alma y debía ser educado en la fe católica. Mientras que, en el sistema educativo ingresaban los llamados “sangre limpia”, “es en ese contexto como se desarrolló la pedagogía colonial y parte de la República. Caracterizada por hallar en la diversidad cultural y étnica un peligro para la unidad nacional” (Mosquera Perea, 2003, p. 105).

El proceso iglesia-docente continuó hasta el siglo XX con la población étnica, mientras que, el plan educativo oficial regulado por el Ministerio de Educación no las involucraba, configurando lo blanco-europeo “por encima de los mestizos y estos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, p. 169).

La lucha de la población étnica en cuanto a educación expresa desde la historia, la necesidad y emergencia de proyectos políticos y educativos que cuestionan las lógicas hegemónicas.

Los reclamos de los grupos étnicos en materia educativa son resultado de la rebelión que se desata con respecto a las formas de escolarización impuestas por el Estado nacional para las poblaciones étnicas a lo largo del siglo XVIII y XIX. Estas rebeliones étnicas tienen dos grandes vertientes: por una parte, la protagonizada por el movimiento indígena desde inicios de los años 50 del siglo XX; y la segunda, agenciada por las organizaciones afrocolombianas a partir de los años sesenta (Castillo y Caicedo, 2008, p.15).

En 1986 se crea el Programa Nacional de Etnoeducación a fin de “impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas” (MEN, 1996, p.26). La etnoeducación en Colombia surge como una política educativa, que contempla la interculturalidad como una categoría principal, a causa de la diversidad étnica y cultural del país; y se apropia del concepto de etnodesarrollo propuesto por Bonfil, el que integra la interculturalidad en el concepto de etnoeducación (Castillo y Caicedo, 2008, p.23).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el año 1976, expresó el interés por desarrollar una educación que reflejara la diversidad étnica en Colombia; y en 1992, definió la etnoeducación como una estrategia que permite a “los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que responden a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas (...) en una dimensión de articulación intercultural” (MEN, 1992, p.3).

El equipo técnico que compone el Programa de Etnoeducación consolidó el documento *La Etnoeducación: Realidad y Esperanza de los Pueblos Indígenas y Afrocolombianos* en 1996. Este integra los lineamientos de la Etnoeducación y Proyectos Institucionales Etnoeducativos, en el que la etnoeducación es entendida como un

proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida (MEN, 1996 b, p.p. 34-35).

En el ámbito de la Etnoeducación Afrocolombiana, hay una pluralidad de maneras de concebir la etnoeducación de acuerdo al lugar y escenario, ello hace imposible la existencia de un modelo único. Las discusiones en torno a la etnoeducación, han llevado a asumir nuevos

significados y sentidos que no se incluyen en la política del Ministerio. Por ello “las propias organizaciones van perfilando un modo de entenderla y encararla que, incluso, llevará con el tiempo a un distanciamiento ideológico que se expresa en dejar de usar esta categoría al referirse a sus propios proyectos educativos” (Castillo, 2008, p. 24).

Ante la evidente pluralidad de propuestas de etnoeducación afrocolombiana con el objetivo de construir un proyecto ético-político liberador y bajo el ideal de que la etnoeducación no solo cuestione las formas de reproducción del sistema, sino que brinde el direccionamiento en la formación de líderes, que generen procesos en búsqueda de la autonomía de sus comunidades; los afrocolombianos han situado su propuesta inicialmente con el fortalecimiento étnico para lograr procesos de empoderamiento y posterior paso a la interculturalidad. Pues, consideran que para acercarse al principio de autonomía educativa consagrada en el Decreto 804 de 1995, primero, se debe fortalecer el grupo étnico y luego pensar en la interacción con los otros.

La Etnoeducación afrocolombiana trasega por proyectos diversos que, como mencionamos, circulan entre la apuesta por hacer de ella un proyecto de vida propio del grupo étnico (...) En ese sentido, la interculturalidad adquiere un papel ambivalente, pues para los primeros es necesario –como condición previa a cualquier tipo de relación con la sociedad colombiana– fortalecer los procesos identitarios de pertenencia étnica y territorial del grupo con el fin de consolidar un proyecto de pueblo afrocolombiano (Castillo y Caicedo, 2008, p.36).

La etnoeducación como proyecto de comunitarización tiene en cuenta dos rasgos: primero, asume la etnoeducación como un proceso de visibilización de la historia, pensamiento afrocolombiano y “de todas las presencias silenciadas en la historia oficial”, saliendo de los escenarios educativos, hacia la transformación de la sociedad. Y segundo, reconoce que el proyecto debe trabajar primero con el grupo étnico, antes de relacionarse con la sociedad colombiana, con el objetivo de fortalecer la identidad, pertenencia territorial y la cohesión grupal, para incentivar la lucha por la equidad e igualdad. La etnoeducación entendida en los proyectos comunitarios, al trascender el marco legal y estatal puede llevar a lo que W.E. Du Bois llama *la doble conciencia*^{vi}, refiriéndose a la conciencia de sentirse americano y descendiente de africanos (Castillo y Caicedo, 2008, p.p. 42-43).

Catherine Walsh recoge de Juan García los términos <<casa adentro>> y <<casa afuera>>, para explicar los enfoques de la etnoeducación. Primero, la casa adentro (educación propia) refiere a la propuesta política y cultural que apunta al problema colonial-racial^{vii}, tiene el objetivo de construir procesos y prácticas que fortalezcan la conciencia, saberes,

conocimientos, “reanimar la identidad y memoria colectiva y el resignificar de lo ancestral como estrategia de enseñanza y orientación”. Posicionando lo ancestral como herramienta estratégica del proyecto político que se despliega más allá de la igualdad e inclusión individual, además de “alentar la reparación y encaminar la descolonización, haciendo, a la vez, quitar las cadenas que, como argumentó Manuel Zapata Olivella todavía atan las mentes” (Walsh, 2011, p.97). La etnoeducación afro <<casa adentro>> es entendida por García Salazar como “una propuesta político-pedagógica (...) cuyos cimientos se basan en una *pedagogía decolonial diaspórica*, que reconoce críticamente la historia (...) y recupera los conceptos de ancestralidad y de territorio como fuentes para una educación auténtica” (García, 2011, p. 119).

La <<casa afuera>> emplea la afroeducación como estrategia y acción de interculturalización^{viii}. Esto último, con el objetivo de “incidir en el patrón de poder de la colonialidad”, desde la casa adentro como de casa afuera, en búsqueda de “descolonizar desde lo afro a la educación oficial-, es articular y ampliar la esfera del proyecto político. Un proyecto político que pretende trabajar <<desde>> (no <<para>>) lo afrodescendiente con incidencia en ambas <<casas>>”. La misión comprendida por esta casa es integrar los conocimientos en la vida cotidiana donde los estereotipos y subalternizaciones culturales y epistémicas se ven reflejadas. Y por último, las <<casas ajenas>>, que refiere a la institucionalidad que le da el “sentido oficial” tanto a la etnoeducación, como también a la interculturalidad” (Walsh, 2011, p.98).

Kulonda^{ix}: los ancestros en las comunidades afrocolombianas.

I
Nuestra memoria de muertos
De la vida es la memoria
Pues quien muere en nuestro pueblo
Sigue viviendo en su historia

II
A los muertos que en su vida
nos dieron sabiduría
los declaramos ancestros
los nombramos nuestros guías

III
Hay muertos que son ancestros
Que están vivos en el pueblo
Pues éste avanza en su historia
Curados por sus recuerdos

(De la Torre, Gonzalo y Quejada, Graciela)^x

Los ancestros y ancestras de la comunidad afrocolombiana, dejaron legados representados actualmente en las expresiones culturales que abarcan la cocina, danzas, música, sabiduría,

conocimientos, ritualidad mortuoria, creencias, secretos, parto, juego y la literatura. De acuerdo a los planteamientos de Ayala, en el Chocó todas las personas mayores, incluidos hombres y mujeres, son vistos como los abuelos, tíos y tías de la comunidad, estos ocupan un lugar indispensable por la construcción de relaciones sociales que contemplan la cercanía, autoridad, consejo, respeto autorización para reaprender; en el momento en que fallecen se legitiman como ancestro o ancestra y sus actos de sabiduría se convierten en “códigos éticos” para la comunidad. Los “códigos éticos” son un conjunto de normas y símbolos que permiten la crianza de los niños y aportan a la construcción histórica del pasado (Ayala, 2012, pp. 18-23).

La relación entre los ancestros y los vivos va más allá de la muerte, su aceptación, respeto y transmisión a través de la tradición oral, son base de la sabiduría ancestral, que conlleva a la ancestralidad, que ha construido las definiciones por las que los afrocolombianos se guían en la historia, es entendida en las comunidades afrocolombianas como,

herramienta de resistencia en medio del desierto de abandono y marginalidad estructural que por siglos los han sometido. Es el asidero que le ha permitido sobrevivir y permanecer de pie como el árbol de bambú que el viento lo dobla hasta que sus ramas tocan el suelo como si se fuera a quebrar; pero cuando pasa el ventarrón vuelve a su estado natural erguido, aunque puede ser que algunas ramas se doblen y hasta se quiebren, pero la madre se sostiene (Cueto, 2012, p.31).

Fortalecimiento.

El fortalecimiento es necesario en los procesos de transformación y búsqueda del buen vivir de las comunidades, ya que centra la atención en la organización, participación e identificación y fomento de habilidades, cualidades positivas y capacidades, con el objetivo de que la comunidad sea la gestora de las transformaciones que requiere. En Latinoamérica desde los años setenta se ha hablado de fortalecimiento y potenciación. Mientras que, en los países occidentales se ha empleado el término empowerment, retomado en distintos países hispano hablantes como empoderamiento o apoderamiento, los que han tenido diversas acepciones que Maritza Montero califica como innecesarias, ya que en los países de habla hispana ya se contemplaba el concepto de fortalecimiento.

Los términos de empowerment y fortalecimiento tienen una distinción geopolítica, ya que el concepto empowerment connota que la comunidad es gestora de sus procesos mediante la generación de condiciones socioeconómicas y demás, por la mediación de instituciones u

organismos encargados; mientras que el fortalecimiento en Latinoamérica está orientado en el ámbito “colectivo, en el carácter liberador, en el control y poder centrados en la comunidad y sus miembros organizados (...) en el carácter que éstos tienen de actores sociales constructores de su realidad y de los cambios que en ella ocurren” (Montero, 2006, p. 70).

Se puede concluir según lo anterior que, en Latinoamérica el fortalecimiento no es otorgado, es producido por la comunidad o individuos involucrados en los procesos de autogestión en búsqueda de la transformación y la libertad. Por lo tanto, el fortalecimiento involucra el sentido de pertenencia o el sentido del “nos”, cuando se comparten objetivos y metas comunes de trabajo; y un aspecto crítico en la medida en que se identifican problemas o necesidades, se proponen y ejecutan alternativas de acción enmarcadas por la cultura. Los componentes de fortalecimiento son tres: intrapersonales (autoeficacia y capacidad de influir en el sistema social y político), interactivos (conocimiento de recursos, conciencia crítica, desarrollo de capacidades de toma de decisiones y solución de problemas) y los comportamentales (participación) (Montero, 2006, pp. 73-74).

Entre tanto, el fortalecimiento es definido como un proceso en el que se desarrollan capacidades y recursos en búsqueda del buen vivir o del *Ubuntu* criollo^{xi}, entretejiendo el compromiso, autoeficacia, crítica y la participación, mediante la interacción constante con los miembros de la comunidad cuyos objetivos, metas e historia llevan a organizarse para ser autogestores de acciones que busquen la transformación de su entorno y de sí mismos.

Nuevos retos de Trabajo Social: desaprendiendo lo dominante, aprendiendo desde la Familia Muntú

De la construcción del proyecto Familia Muntú: escuela abridora de caminos y participación como investigadoras auxiliares en el proyecto de investigación, destacamos que es fundamental, que Trabajo Social realice continuamente una lectura renovada de la realidad y de la disciplina, construyendo otras formas de pensar y hacerle frente al futuro, para ejecutar acciones, desde las comunidades étnicas que demandan continuamente atención, a causa de las condiciones de desigualdad, pobreza e injusticia de las que han sido sujetas históricamente.

Pues, como manifiesta Guzmán, la identidad única y universalidad del Trabajo Social lleva a que los profesionales generen acciones con ciertas falencias como:

“ignorancia por parte de los profesionales de prácticas racistas y discriminatorias; reproducción de estereotipos de los “otros” como consecuencia de la influencia de las normas dominantes; procesos de inequidad que producen nuevas situaciones de exclusión; desconocimiento de la importancia del reconocimiento de la diferencia de los valores culturales y las necesidades culturales de los grupos étnicos; carencia de habilidades de los profesionales para trabajar con diferentes grupos de la población; elaboración de juicios sobre prácticas de un grupo al ser examinado en relación con los estándares de otro; y la falta de análisis sobre las estructuras sociales que reproducen la exclusión de algunos grupos” (Guzmán, 2011, p. 175).

Lo anterior nos lleva a inferir, que hemos construido unas miradas sobre el “otro”, sobre su mundo, su vida, su peligrosidad. O como indica Silvia Rivera (2010)

“Las elites adoptan una estrategia de travestismo y articulan nuevos esquemas de cooptación y neutralización. Se reproduce así una “inclusión condicionada”, una ciudadanía recortada y de segunda clase, que moldea imaginarios e identidades subalternizadas al papel de ornamentos o mesas anónimas que teatralizan su propia identidad” (Rivera, 2010, p. 60).

En perspectiva, ese imaginario que tiene el profesional sobre el “otro” condiciona la acción en los diferentes escenarios, además que la estructura ya tenga condicionados los principios de intervención del profesional. Los principios sobre los cuales se centra la intervención estatal (asistencia, igualdad-no discriminación, integración social, empoderamiento, focalización) “si bien pretenden materializar ideales del discurso democrático que aspiran a una sociedad libre, igualitaria y justa, se encuentran demarcados por nuevas prácticas burocráticas que son producto del sistema económico neoliberal” (Mosquera Rosero-Labbé& León, 2009, p. 495).

La diversidad de seres y saberes está influenciada por el sistema mundo capitalista, moderno y colonial, el cual incide en las relaciones sociales. Esto requiere por parte del Trabajo Social la revisión de las comprensiones de lo social, el continuo análisis de los conocimientos institucionalizados y las bases disciplinares de Trabajo Social. Para hacer análisis de la discriminación y del racismo, además de la comprensión de los problemas sociales que necesariamente implican la diversidad cultural con esa variable de vulnerabilidad impuesta al “otro”; de revisar los condicionantes estructurales y socialmente construidos sobre el trabajo con el “otro”; el hacer con el “otro”; y mi identificación, relación y conversación con el “otro”.

Ya que, cuando negamos el proceso histórico de cualquier sector poblacional estamos negando la posibilidad de comprender los problemas, necesidades y aspectos positivos que surgen. Pues, como indica Patiño (2009) haciendo referencia a los postulados de Anibal Quijano (2000), frente a los ejes fundamentales del patrón de poder asociado al espacio-tiempo: “por un lado las relaciones de dominación basadas en las diferencias raciales que la conquista legitimó y por otro lado la articulación de las formas de control del trabajo alrededor del capital y del mercado mundial” (Patiño, 2009, p. 3).

En el momento en que procuramos que la adaptación cultural sea un proceso necesario y obligatorio para garantizar el ejercicio de ciudadanía, estamos dirigiendo a las personas a definirse a través de la cultura hegemónica, no solo como etnia, también desde la clase social, desconociendo el proceso histórico a través del cual se construye continuamente su identidad. Por eso se debe hacer énfasis en la revisión de rupturas metódicas, en la relación entre el concepto con el que trabaja, la metodología que está empleando y la realidad que está transformando.

Es necesario que las Trabajadoras Sociales conozcan de dónde surgen las desigualdades para explicarlas y actuar, por ello, la disposición del reflexionar crítico sobre nuestro proyecto ético, es vital en el proceso. Es necesario promover conocimientos abiertos, innovadores y diversos, que contemplen la posibilidad de generar acciones desde diferentes perspectivas, así como lo demanda la sociedad colombiana. Pues, es requerida una atención innovadora y creativa que tenga en cuenta la historia, cultura, epistemología, sabiduría, potencialidades y otros aspectos fundamentales y característicos de la comunidad afrocolombiana.

Por lo tanto, es necesario abandonar la parcialidad en la comprensión de los problemas sociales, buscando la opción de otras rutas de acción con saberes emergentes, saberes propios, contextualizados y que necesariamente sean coherentes con la historia, interpretaciones y configuración de lo social de nuestras comunidades afrocolombianas. Así como identificar herramientas de estudio y de conocimiento frente a los diferentes modos de ver el mundo, los significados y sentidos que las personas le otorgan a su vida, sus acciones sobre el mundo, los modos de vida, el sentido de los hechos, los sentimientos, opiniones, emociones, normas y valores; deben entenderse como particularidades que requieren de abordajes especializados, donde la voz y demandas de las personas sean reflejadas y escuchadas.

En este caso, emplear la etnoeducación <casa adentro> como herramienta de construcción desde las comunidades, abanderar el uso de las potencialidades de la comunidad para la creación de satisfactores sinérgicos, que den respuesta a los diversos problemas o necesidades que puedan sucumbir. Desde una visión crítica, debemos problematizar constantemente la construcción de conocimiento y la acción del Trabajo Social; reconocer fuentes de saber y las ideologías que surgen en los contextos de acción, y su carácter ancestral, del sentido de la vida, política y organización de las comunidades ancestrales, y generar un diálogo con la historia, espacio y tiempo constante. Ya que en el Trabajo Social, es posible construir desde las comunidades, reconociendo la diversidad cultural no como un problema, sino como una oportunidad de enaltecer la identidad cultural y étnica propia de nuestro país.

La invitación es aprender, desaprender y reaprender, rompiendo los patrones hegemónicos del conocimiento y retomando la cultura como un gran campo de aprendizaje.

De esta manera podrá continuar la construcción de la diáspora africana como una fuerza transformadora para futuros alternativos, como una fuente mayor de esperanza a favor de la vida y la felicidad, como una suerte de *Ubuntu* criollo para convertir todo el planeta en un gran *Quilombo, Cumbe o Palenque* de esperanza, justicia y libertad” (Lao-Montes, 2013, p. 80)

Nos gustaría finalizar con algunos de elementos de la *apuesta accional* de Zapata Olivella, retomados por Walsh:

“Ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa” (Walsh, 2013, p. 59).

“Enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual” (Walsh, 2013, p:59)

“Encaminar “un nuevo concepto ecuménico” humano, que desprende de la lógica de la colonialidad, desmonta la categoría de “raza” y su epidermización deshumanizante, y se aleja del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez y desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una “profunda conciencia de la diversidad humano y a un más lúcido compromiso con la fraternidad universal”, alentando de esta manera un proyecto de mestizaje-otro concebido desde un pluriversal que pretende, de mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interversalización” (Walsh, 2013, p: 61).

¹Los Semilleros de Investigación en la UCMC propenden que el estudiantado construya sus propios conocimientos, fortalezca y desarrolle actitudes para el trabajo investigativo. Los semilleros se convierten en escenarios de aprendizaje continuo elegidos libremente por los estudiantes, en donde se reflexiona acerca de la realidad en su estudio y abordaje. El Semillero

Kalunga (memoria colectiva) nace en el 2011, como una iniciativa de los estudiantes afrocolombianos de la Universidad, se encuentra en la línea de investigación sociedad y cultura, y ha realizado diversos proyectos investigativos sobre población afrocolombiana.

ⁱⁱ La capital de Colombia, Bogotá cuenta con una división administrativa de 20 localidades.

ⁱⁱⁱ La estratificación socioeconómica en Colombia es una clasificación que permite asignar subsidios y la contribución a los servicios públicos.

^{iv} Las afrorreparaciones son entendidas desde el planteamiento de Agustín-Lao Montes (2007) “como un postulado ético-político fundamental que se refiere a la infinidad de medidas requeridas para buscar modos de corregir los efectos negativos del racismo antinegro en la modernidad capitalista” (p. 139)

^v La inclusión del término es propia de las autoras.

^{vi} La doble conciencia de Du Bois es explicada por Lao-Montes como “la formación de espacios afrodescendientes alternos y las formas identitarias diáspóricas (...). Esta doble conciencia, que postulamos como condición hemisférica de los afroamericanos, tiene como implicación política la búsqueda de mejores modos de ciudadanía y, por ende, la profundización de las formas y los pactos democráticos” (Lao Montes, 2007, p. 138).

^{vii} El problema colonial-racial refiere al “patrón de poder permanente y continuo que, desde el siglo XVI, ha utilizado la idea de <<raza>> para clasificar la gente de superior a inferior, con los descendientes europeos, blancos y <<blanqueados>> arriba y los pueblos de descendencia africana en el último peldaño de la jerarquía social, haciendo con esta clasificación un constante cuestionamiento de su intelecto y su propia humanidad” (Walsh, 2011, p. 96)

^{viii} En Latinoamérica el concepto de interculturalidad está ligado a geopolíticas de lugar y espacio. Catherine Walsh va más allá de la relación con los otros o el reconocimiento de la diversidad y diferencia, en su definición de interculturalidad. La entiende como un proyecto que tiene un proceso donde la política, conocimientos, personas y etnias se relacionan promoviendo espacios de encuentro de saberes, sentidos y prácticas distintas. La interculturalidad no es algo dado, es un proceso continuo llamado interculturalizar que se debe construir (Walsh, 2005).

^{ix} En bantú significa ancestro, “difunto que sigue desempeñando un papel importante y decisivo en la comunidad, alianza entre vivos y muertos, constituía el fuerte de la resistencia africana y el frente a la lucha por la liberación” (Ayala, 2012, p. 53)

^x Fragmento, Alabao en memoria de los ancestros (Ayala, 2012, p.6)

^{xi} El término *Ubuntu* (filosofía sudafricana) que significa “yo soy porque nosotros somos”, es retomado por Agustín Lao-Montes como, “la cuestión de los paradigmas de desarrollo remite necesariamente a los proyectos de vida o “buen vivir”— que en lenguaje surafricano se denominan Ubuntu y, en Kichwa, Suma Kawsay—“(Lao-Montes, 2013, p. 73) Para mayor precisión del término revisar la fuente.

Fuentes

-AROCHA, J. (2002). Mi gente en Bogotá: estudio socioeconómico y cultural de los afrodescendientes que residen en Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional, Centro de Estudios Sociales.

-CAMELO Mayorga, A. S., & ARRIETA Sánchez, A. A. (2015). Muestra censal y caracterización de la población afrocolombiana en el barrio El Rincón y circunvecinos de la localidad de Suba, Bogotá, 2015.

-CASTILLO Guzmán, E., & CAICEDO Ortiz, J. A. (2008). La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

-CONPES, DNP. (10 de Mayo de 2010). Conferencia Nacional de Organizaciones Colombianas. Recuperado el 02 de Septiembre de 2015, de <http://www.convergenciagnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/CONPES%203660.pdf>

-GUZMÁN Reyes, O. (Enero-Diciembre de 2011). La diversidad étnica como variable en la intervención. Recuperado el 2016 de Marzo de 10, de Revista Unal: Trabajo Social n°13: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/28447/28790>

-
- LAO-MONTES, A. (2007). Sin justicia étnico-racial no hay paz: las afro-reparaciones en perspectiva histórico-mundial. En C. Mosquera Rosero-Labbé, & L. C. Barcelos, Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales (págs. 132-152). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- LAO-MONTES, A. (08 de Octubre de 2013). Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. Recuperado el 15 de Marzo de 2016, de Revista CS en ciencias Sociales. N°12, julio-diciembre: trayectorias afrodescendientes: http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1677
- MACHADO Caicedo, M. (2007). Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Capítulo 19: Un rastro del África Central en el Pacífico colombiano: tallas sagradas entre los indígenas Chocó y su legado africano (Congo y Angola) (Editores Claudia Mosquera Rosero-Labbé, Luiz Claudio Barcelos ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional: Centro de Estudios Sociales: Grupo de Estudios Afrocolombianos: Instituto de Estudios Caribeños: Observatorio del Caribe Colombiano. Recuperado el 16 de Octubre de 2015, de Biblioteca Digital Universidad Nacional: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/21/20CAPI19.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1996 b). La Etnoeducación: realidad y esperanza para los Pueblos Indígenas y Afrocolombiano. Bogotá D.C., MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (Mayo de 2014). Cátedra de Estudios afrocolombianos, serie lineamientos curriculares. Recuperado el 16 de Agosto de 2015, de Ministerio de Educación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_2.pdf
- MONTERO, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. . Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MONTERO, M. (2006). Teoría de la psicología comunitaria. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MOSQUERA Perea, N. (2003). Diez tesis afrocolombianas e indígenas. Medellín: Editorial Uryco LTDA.
- MOSQUERA Rosero-Labbé, C., & León, R. E. (2009). Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre bicentenarios de las independencias y constitución de 1991. Capítulo 6 características generales de los programas sociales en las ciudades de B. Recuperado el 27 de Octubre de 2015, de sitio web

<http://www.unal.edu.co/ces/documentos/publicaciones/libros/accionesafirmativas.pdf>

-MOSQUERA, Mosquera, J. (1999). La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar. Santa Fe de Bogotá: Docentes Editores.

-PATIÑO Sánchez, M. (2009). Lo epistémico en Trabajo Social desde el "paradigma otro": ¿son posibles otras formas de producir conocimiento y pensamiento? Recuperado el 29 de Octubre de 2015, de Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-024.pdf>

-QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

-RIVERA Cusicanqui, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores (Primera ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.

-SALCEDO, A. (2013). Estado y desplazamiento: cartografías históricas de guerra, multiculturalismo y humanitarismo. En M. Chaves, Indígenas, afrodescendientes, la multiculturalidad estatalizada y configuraciones del estado (págs. 281-284). Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

-TORRES Carrillo, A. (2013). El retorno a la comunidad (Primera ed.). Bogotá, D.C.: Editorial El Búho Ltda.

-WALSH, C. (Mayo-agosto de 2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. Obtenido de Flacso: revista Educación y Pedagogía, Volumen XIX, núm. 48: http://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

-WALSH, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En C. d. (CEDET, Desde adentro: etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima: CEDET.

-WALSH, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala.

-ZAPATA Olivella, M. (1997). La rebelión de los genes: el mestizaje americano en la sociedad futura (Primera ed.). Bogotá: Altamir Ediciones.