

DIVERSITÉ CULTURELLE, REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET ETHNO-ÉDUCATION AFRO-DESCENDANTE EN COLOMBIE

Jean-Arsène YAO

Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

jeanarsene.yao@yahoo.es

Résumé : La communication que je propose porte sur la gestion de la diversité dans le système éducatif à travers l'ethno-éducation en Colombie. D'une part, j'analyse les représentations sociales des afro-descendants dans le processus de formation des étudiants colombiens ; d'autre part, je présente l'ethno-éducation afro-colombienne comme un concept nouveau basé sur des stratégies éducatives traditionnelles utilisées par les communautés noires. Lesdites stratégies donnent lieu, de nos jours, à des pratiques, idées, croyances, savoirs, connaissances et conceptions d'un monde propre à eux.

Mots-clés : Colombie, afro-descendants, éducation, ethno-éducation, imaginaire

Abstracts : The paper I propose is on the management of diversity in the education system through ethno-education in Colombia. On the one hand, I analyse the social representations of Afro-descendants in the training process of Colombian students; on the other hand, I present Afro-Colombian ethno-education as a new concept based on traditional educational strategies used by black communities. These strategies are nowadays giving rise to practices, ideas, beliefs, knowledge and conceptions of a world of their own.

Keywords : Colombia, Afro-descendants, education, ethno-education, imaginary

Introduction

En Colombie, comme dans le reste des Amériques, la présence africaine tient ses origines exclusivement de la déportation des esclaves noirs par les Européens vers leurs colonies américaines en tant que main d'œuvre servile ; une condition qui a placé ceux-ci au bas de l'échelle sociale. Comme conséquence de cette situation, leurs contributions à la formation de la nation ont été systématiquement occultées. Ce n'est donc pas un hasard si Adriana Maya Restrepo affirme que :

[...] les Noirs ont été considérés essentiellement comme des esclaves, c'est-à-dire comme des individus dépersonnalisés et désocialisés par les mécanismes de la traite atlantique [...]. En tant qu'objets ou marchandises dont le seul lien avec la société coloniale était le maître.

Maya Restrepo (1994, p.142)

Cette perception négative du Noir s'est perpétuée dans une société qui, bien que consciente de sa diversité ethnique¹ n'a jamais cessé de regarder « L'autre » comme un être étrange, parfois même comme un ennemi. Pire, j'ai pu faire le constat il y a quelques années lors d'un séjour de recherche dans le cadre de la *Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine*² qu'une majorité de Colombiens continuent de penser que les seules valeurs qui importent sont celles des « blancs ou des métis ». Tout simplement parce que la société colombienne s'est construite autour du trinôme « culture blanche, hispanophone et catholique » (Monsalve & Alfonso, 1997). L'expression et le résultat de ce phénomène de « blanchiment » en tant que mécanisme d'insertion sociale c'est l'apologie du « métissage », qui suppose dans l'imaginaire colombien une identité résultant de la fusion des peuples, dans laquelle toutes les différences ethniques et sociales auraient été effacées. La thèse du métissage a donc contribué à rendre invisibles toutes les minorités, dont les Noirs, supposés incapables d'être les protagonistes de leur propre histoire et qui se sont vu nier leur passé sur le sol américain. Nonobstant cette invisibilité à laquelle les Afro-colombiens semblaient être condamnés, leur résistance à l'esclavage dans le passé et à la marginalisation à l'époque contemporaine ne s'est jamais ébranlée. C'est donc à juste titre que l'activiste Jesús "Chucho" García affirme que :

Les Afro-descendants sont le résultat d'un long processus de conservation-récréation et de transformation en fonction des conditions socio-historiques et économiques dans lesquelles ils ont vécu.

García (2001, p.49)

Et l'un des changements auxquels ils ont participé, c'est précisément la reconnaissance constitutionnelle de la diversité en Colombie où l'article 7 de la Loi fondamentale de 1991 dit que « L'Etat reconnaît et protège la diversité ethnique et culturelle de la nation colombienne »³. Loin d'être une déclaration purement rhétorique, ce principe est celui qui projette sur le plan juridique le caractère pluraliste du pays et sera renforcé par la Loi 70 de 1993 en son article 42 qui stipule que :

Le ministère de l'Éducation élaborera et exécutera une politique d'ethno-éducation pour les communautés noires et créera une commission

¹ En plus des Indiens, Afro-descendants et Blancs-métis, l'on trouve aussi des Gitans en Colombie.

² Le 24 janvier 2015, l'Organisation des Nations Unies a proclamé « Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine » la période s'étalant jusqu'à 2024, avec comme thème précis « Personnes d'ascendance africaine : considération, justice et développement » et comme objectif de : « Promouvoir le respect, la protection et la réalisation de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales des personnes d'ascendance africaine, comme le prévoit la Déclaration universelle des droits de l'homme ; Promouvoir une meilleure connaissance et un plus grand respect de la diversité du patrimoine, de la culture et de la contribution au développement des sociétés des personnes d'ascendance africaine ; Adopter et de renforcer les cadres juridiques internationaux, régionaux et nationaux, conformément à la Déclaration et au Programme d'action de Durban et à la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, et de veiller à les mettre en œuvre intégralement et effectivement ».

³<https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso/Disciplinario/Constitucion-Politica-de-Colombia.htm>, consulté le 3/10/2018.

pédagogique, pour le suivi de ladite politique avec des représentants des communautés⁴.

De ce qui précède, l'on peut donc affirmer qu'il y a une apparente prise en compte de l'hétérogénéité socioculturelle du pays par une politique éducative, dont l'autre preuve est la Loi Générale d'Éducation 115 adoptée par le Parlement le 8 février 1994⁵. Celle-ci prévoit de placer la notion d'État multiethnique et multiculturel au cœur des programmes scolaires qui seraient appliqués dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle l'École (Milner, 1984) se révèle être un puissant « biais » idéologique lié à la construction des imaginaires hégémoniques, on est ainsi logiquement conduit à interroger la portée de l'ethno-éducation en tant que concept et engagement politique des communautés noires en opposition et complémentarité avec le système éducatif de la Colombie. En d'autres termes, quels sont les résultats de la reconnaissance de la diversité ethnique et culturelle sur l'éducation dans le pays ?

Comme les lignes qui suivent le démontrent, je ne prétends pas revenir sur la longue lutte des communautés ethniques –Indienne et Noire– qui a abouti à l'adoption de l'ethno-éducation en Colombie. Il s'agit davantage de faire appel aux travaux de références de certains auteurs⁶ afin d'analyser le rôle de l'ethno-éducation dans la lutte contre le racisme et comme un pari pour une école différente, qui mettrait en relief les expressions de la diversité Afro-colombienne. Ce travail a été abordé à partir d'une approche de type descriptif-explicatif basée sur l'analyse critique des données et du discours. D'une part, j'analyse les représentations sociales des afro-descendants dans le processus de formation des étudiants colombiens ; d'autre part, je présente l'ethno-éducation afro-colombienne comme un concept nouveau basé sur des stratégies éducatives traditionnelles utilisées par les communautés noires.

De l'hétérogénéité socioculturelle en Colombie

D'un point de vue sociologique, la proposition d'un nouveau mode de partage des espaces publics et la gestion de caractéristiques spécifiques défendues par les Afro-colombiens s'inscrit dans le contexte du multiculturalisme qui a bouleversé l'environnement social et politique des pays d'Amérique Latine au cours des années 1990. À cette époque, des débats intenses ont eu lieu sur le besoin de réviser les modèles de nation « monoculturelle » qui étaient épuisés, compte tenu de l'émergence de la diversité culturelle dans la sphère publique (Gros, 2000).

Il s'agissait d'une contre-proposition au vieux modèle d'État-Nation fondé vers 1824 et caractérisé par la domination culturelle du groupe social autoproclamé de blanc-métis, héritier des traditions espagnoles en Amérique et qui par sa prétendue suprématie raciale a essayé d'imposer la blancheur comme la voie

⁴ <https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/ley/2070/20de/201993.pdf>, consulté le 3/10/2018.

⁵ <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906-archivo-pdf.pdf>, consulté le 20/09/2018.

⁶ Essentiellement qui abordent la question de la place de l'éducation dans la construction des représentations nationale et ethnique.

vers le métissage (Wade, 2000). En définitive, un type d'État qui, sous une idéologie soi-disant libérale, professait l'égalité, la liberté et la citoyenneté sans distinction, camouflait les préjugés raciaux et la discrimination à l'égard des minorités, telles que les Afro-descendants.

Pour y parvenir, ceux-ci avaient fait le choix de la lutte politique, dénonçant les mécanismes de représentation dominante où la présence noire était inexistante. D'où l'un des arguments centraux était « l'autonomie gouvernementale », c'est-à-dire la gestion par des représentants noirs des régions à forte population d'origine africaine. La finalité étant une représentation plus démocratique et une intégration plus rapide de ces régions et peuples marginalisés dans la nation colombienne. Diego Luis Córdoba (1907-1964) en fut l'une des figures emblématiques. Sa devise, « Chocó para los Chocoanos », s'est faite réalité grâce à la déclaration de la région de Chocó en tant que département et le contrôle de l'administration par les élites noires. (Walsh, 2005, p.216).

D'autre part, le Mouvement National Cimarron et son leader Juan de Dios Mosquera, a eu un grand impact sur le monde noir en Colombie. Outre l'élimination de la discrimination raciale et du racisme dans la société, ce collectif :

[...] a pour mission de promouvoir l'organisation autonome, l'éducation, la sensibilisation et la participation du peuple afro-colombien afin qu'il puisse connaître ses droits, les exercer et gérer lui-même son développement économique, social, culturel et politique.

Mosquera (1998)

De ce point de vue, la revendication des Afro-colombiens n'était rien d'autre que la recherche de leur reconnaissance en tant que peuple, avec ses droits et ses propositions de développement. Cela a conduit à l'utilisation, tout à la fois de concepts tels que « multiculturalisme », « interculturalisme », sans compter l'usage fréquent du radical « pluri » qui, dans certains cas, se substitue au « multi » (Lavou, 2000, p.12). Cette prise en compte de l'hétérogénéité s'est fondée sur une approche différentielle qui offre un cadre explicatif et complet de la réalité sociale vécue par des groupes historiquement exclus et marginalisés de la société. Partant, elle sert à déterminer ce qu'est un groupe vulnérable et propose des actions spécifiques pour assister ses membres. (Gallo, 2014). L'un des défenseurs de ce postulat est Will Kymlicka selon qui « l'une des principales caractéristiques des sociétés du monde moderne est leur diversité culturelle » (Kymlicka, 1996, p.13). Ce sociologue canadien considère que le modèle d'États multiethniques ou interculturels pourrait résoudre les problèmes d'asymétrie culturelle et d'injustice sociale présents de nos jours dans de nombreux endroits de la planète. La question que soulèvent souvent les chercheurs face à cette situation est la suivante : dans des sociétés démocratiques qui consacrent le droit individuel ou subjectif en tant que principale source de liberté, le droit des minorités ethniques de revendiquer à juste titre leurs droits de citoyenneté en tant que collectivité peut-il être également garanti ?

Selon la conception libérale classique, le rôle de l'État est de créer les conditions de la neutralité éthique de sorte à garantir à tous les individus un ensemble de libertés fondamentales qui leur permettra de réaliser leurs intérêts et leurs conceptions de la vie de manière légale. Par conséquent, l'État est compris comme un appareil ou une instance de réglementation hiérarchique de la souveraineté de l'État qui a pour fonction d'administrer le pouvoir politique en vue de la réalisation des objectifs collectifs. De même, la conception libérale présuppose que la société est un système d'interrelation entre des individus ayant des intérêts privés et des conceptions d'une bonne vie qui fonctionnent selon les règles du libre échange commercial. C'est donc une conception politique qui fait de l'obligation de l'État à gérer le pouvoir politique une condition de la médiation dans la réalisation des intérêts individuels et la réalisation des objectifs collectifs.

Cuchumbé (2008, p.107)

Charles Taylor ne dit pas autre chose lorsque dans son approche il considère que l'État de droit démocratique a pour tâche, en ce qui concerne l'engagement d'ajuster la différence culturelle sans compromettre les droits fondamentaux, de garantir les conditions morales et politiques permettant l'égalité des cultures et de traitement des citoyens dans la lutte contre la discrimination produite par des questions de race, de religion, d'appartenance ethnique ou de sexe (Taylor, 2001). Pour Kymlicka (1996), cependant, il peut y avoir une réponse alternative dans la mesure où la différenciation de l'identité des individus peut être régulée à condition qu'une *théorie universelle des droits des minorités* soit correctement appliquée. C'est ce qu'Iris Young (2000) interprète comme une citoyenneté différenciée, avec les spécificités de l'individu en fonction de sa culture. Un cas spécifique de ces modèles serait le peuple afro-colombien. Quoi qu'il en soit, nous considérons, comme Michel Wieviorka (2003), qu'une des solutions à ce conflit serait l'application d'une politique de reconnaissance des minorités, dans la mesure où elles ne remettent pas en cause les valeurs universelles et subjectives des droits. Ce serait un modèle de politique regroupant la diversité des expressions culturelles impliquées dans un noyau social.

De la représentation sociale comme marqueur

Comme signalé antérieurement, l'héritage colonial espagnol continue d'être intériorisé en Colombie, ce qui a imposé à la conscience collective l'image de la suprématie et de la domination de la « race » blanche et de son monde culturel sur les autres « races ». Selon Baquero y Flórez (2008), « lorsque les concepteurs [des manuels scolaires] et les artistes visuels reproduisent ces stéréotypes, ils mésestiment la diversité culturelle colombienne et fomentent involontairement la discrimination ». Cette affirmation permet, entre autres choses, de mesurer combien les enjeux du système éducatif sont importants. Puisque :

La représentation sociale a pour fonction de perpétuer et de justifier la différenciation sociale. Elle peut –à l’instar des stéréotypes– prétendre à une discrimination ou maintenir une distance sociale entre les groupes respectifs.

Abric (2001, p.17)

Cette idée est partagée par Serge Moscovici pour qui les représentations sociales « sont une préparation de l’action, non seulement dans la mesure où elle oriente le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l’environnement dans lequel le comportement doit avoir lieu. Il s’agit de donner un sens au comportement, de l’intégrer dans un réseau de relations où il est lié à son objet. En même temps, il fournit les notions, les théories et le fond des observations qui rendent ces relations stables et efficaces. » (Moscovici (1979, p.32). Transposée sur l’école, celle-ci apparaît en tant que dispositif dynamique du racisme et des pratiques racistes, car « pendant des décennies, l’école a été l’un des principaux générateurs et transmetteurs du discours raciste » (Herrera, 2003). Et malgré des avancées, le système éducatif colombien contient encore des pratiques racistes⁷ et discriminatoires.

Le système éducatif, en plus de reproduire des pratiques discriminatoires parmi ses membres - étudiants et enseignants - n’a pas été ajusté aux particularités culturelles et ethniques de ceux-ci, même dans des contextes où les pourcentages d’Afro-Colombiens sont élevés. Un exemple de ceci est le cas de Carthagène.

Moscovici (1979, p.32)

Ce constat s’avère tellement réel que des travaux sur les textes scolaires indiquent que des idéologies, des représentations et des imaginaires y sont toujours en vigueur. Surtout à travers les illustrations, qui selon María Victoria Alzate (1999) peuvent avoir une fonction de motivation, décorative, information, réflexion et d’exemple. Je voudrais me référer à une étude effectuée par Gloria Almeida et Tulio Ramírez (2008) sur les manuels scolaires dans laquelle les auteurs ont analysé le phénomène de la discrimination raciale dans les illustrations. Les sources sélectionnées étaient trois manuels des éditeurs *Libros S.A*, pour la cinquième année du primaire (édition de 1994) ; *Grupo Editorial*, pour la quatrième année du primaire (édition 1999) ; et *Editorial Santillana*, pour la troisième année du primaire (édition 2009). Sur un total de 441 images tirées des trois supports étudiés, il a été constaté que seulement six d’entre elles (1%) étaient des personnes de peau noire. Par contre, 84%, ce qui correspond à 372 illustrations, étaient des personnes de peau blanche. Bien qu’un quart de la population colombienne (environ 10 millions) soit noire, on constate que seulement un pourcentage négligeable des illustrations correspond à des personnes de ce type racial. Dans seulement 11% des illustrations, ces personnes semblent interagir avec des personnes de couleur blanche. De ce qui

⁷ Las manifestaciones racistas se pueden componer de tres elementos: el estereotipo (a nivel cognitivo), el prejuicio (a nivel afectivo), y la segregación/discriminación (a nivel conductual).

précède, l'on peut déduire que le système éducatif agit comme un champ symbolique à travers lequel se reproduisent les idéologies, les discours et les représentations sociales. En ce sens, les conceptions et imaginaires autour de l'afro-descendance sont donc reproduits à partir de pratiques et discours pédagogiques, conséquences du contrôle que les enseignants et auteurs de manuels scolaires – en majorité blancs – ont sur les programmes et projets de recherche concernant les questions ethniques et les problèmes sociaux en général (Van Dijk, 2003, p.76). De cette manière, l'éducation et le contrôle de la connaissance publique servent à consolider un projet élitiste blanc.

L'autre résultat de l'étude sur les manuels c'est que si l'on analyse la représentation de la sous-catégorie professionnelle, sur 118 images étudiées, une seule de ces personnes est de peau noire. On peut déterminer sans trop d'effort la participation quasi nulle de cette population dans les illustrations des manuels scolaires, d'une part, et le degré élevé de discrimination due à la préparation scolaire précaire et, partant, à la non-inclusion dans l'environnement de travail qualifié, d'autre part. Dans la sous-catégorie Étudiant, sur les 139 images analysées, quatre sont des Noirs et représentent environ 3%, qui comparé aux 97% (135 personnes de peau blanche) montre le niveau de marginalisation à laquelle est soumise la communauté afro-colombienne.

C'est donc à juste titre que Elizabeth Castillo (2011) affirme que « l'école est l'une des institutions où l'idéologie de supériorité raciale s'est reproduite avec intensité, puisque, depuis ses origines et pendant près de deux siècles, des pratiques du savoir basées sur l'idée de l'infériorité morale et intellectuelle des descendants des Africains se sont ancrées en son sein ». À cet égard, Mena García a déclaré que « le bloc d'illustrations présenté dans les manuels scolaires est fondamentalement associé aux chaînes, aux cadenas et au commerce d'êtres humains, en tant que stéréotypes sociaux de la situation historique évoquée » (Mena García, 2006). Dans le même ordre d'idées, Soler Castillo affirme :

Le plus pertinent dans les textes de sciences sociales en Colombie c'est la quasi-exclusion des questions ethniques et raciales. La diversité ethnique colombienne est réduite à une représentation principalement de métis et de leurs pratiques culturelles. Les populations d'ascendance africaine et autochtones disparaissent presque complètement du panorama national.

Soler Castillo (2009)

Une approche déconstructiviste permet à cet effet de se rendre compte que les femmes et les hommes afro-colombiens n'ont pas une représentation significative dans les manuels scolaires colombiens étudiés.

L'ethno-éducation comme production de connaissances propres

Comme l'on peut constater, la représentation sociale des Blancs étroitement liée à leur position dominante dans la société est supérieure à celle des Noirs. Cela tient en partie selon Stuart Hall du fait que « chaque régime de

représentation est un régime de pouvoir formé par le binôme fatidique savoir-pouvoir » (Hall, 2010). Placée dans le cadre des rapports de forces celle-ci mystifie, légitime et naturalise les formes d'accès au pouvoir, les pratiques d'exclusion et de marginalisation. (Howarth, 2006)

La naissance de l'ethno-éducation apparaît donc comme une réponse à cet état de fait puisqu'elle revendique les pratiques éducatives ancestrales propres aux communautés noires à travers lesquelles sont reproduites des visions, significations, divinités, histoires, spiritualités, langues, connaissances et relations avec l'univers. Toutefois, le chemin parcouru à cet effet a été long, marqué par la discrimination, le mépris du monde académique et la lutte pour la visibilité et la défense des droits fondamentaux des Noirs. Pour Ramón Grosfoguel (2007), les études ethniques-raciales sont avant tout des espaces de conquête à partir desquels l'on s'oppose aux connaissances hégémoniques et aux postulats établis qui décrivaient la population noire comme un « agent » qui ne devait pas être « sujet » de productions théoriques.

Il faut dire que du point de vue juridique, l'ethno-éducation afro-colombienne est soutenue par la Loi 70 de 1993, dont l'un des objectifs « est lié à l'engagement pris par l'État de rendre visibles et de diffuser les contributions des communautés afro-colombiennes à la construction de la nationalité dans un espace où s'opère la socialisation la plus explicite des concepts de citoyenneté et nation : l'espace scolaire » (Vásquez González, 2007). Par ailleurs, l'État s'est engagé à « intégrer la Chaire d'Études Afro-colombiennes au programme des différents niveaux d'enseignement correspondant »⁸.

Actuellement, plusieurs universités proposent des programmes de premier cycle en ethno-éducation, notamment : Université de Cauca (1996), Université de La Guajira (1996), Université National à Distance (2000), Université de l'Amazonie (1991), Université Pontificale Bolivarienne (2000), entre autres. De même, des programmes d'études ethniques ont été créés pour étudier les problèmes et la culture des Noirs, issus de différentes disciplines et perspectives théorico-méthodologiques. (Hurtado Saa, 2017)

C'est donc dans le cadre d'un de ces programmes qu'une étude (Moreno Murillo, 2014) a été effectuée au groupe scolaire Atanasio Girardot, dans la localité à majorité noire de Zacarías Río Dágua (Medellin). L'objectif étant d'analyser la portée de l'ethno-éducation, les étudiants interrogés ont déclaré que ce qui les caractérisait en tant que afro-descendants, au-delà de leurs traits phénotypiques, c'étaient les valeurs imposées par les pratiques culturelles folkloriques, apprises de leurs parents. Pour eux la danse et la fabrication artisanale d'instruments musicaux autochtones sont une référence claire de leur lien avec l'ascendance africaine.

⁸ Ley 70 de Comunidades Negras (Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia, 1993) Artículo 39.

Nous travaillons beaucoup l'aspect culturel [...] les instruments, le fait de jouer ces instruments et la danse de la Côte Pacifique, qui est une fusion de la danse venant de différentes tribus africaines. Nous mettons l'accent sur les travaux manuels, comme dans la fabrication de la marimba de chonta, un instrument fabriqué que les Africains esclavagisés dans le Pacifique colombien.

Moreno Murillo (2014, p.196)

Il s'agit d'une pratique historique ancienne des communautés afro qui a résisté au temps, ce qui représente l'idée d'une ethno-éducation endogène. Une autre preuve en est la permanence des langues, des pratiques, des connaissances, des cosmologies et des idées vives dans les communautés d'aujourd'hui ; qui sont passés de génération en génération par l'oralité (Meneses & Yeison, 2016)). Cette vision brise l'invisibilité épistémologique du peuple noir faisant passer l'afro-génèse (Arocha, 2016) d'activité exceptionnelle et presque inexistante dans les salles de classe et dans la production universitaire nationale à un exercice professionnel qui cherche à rendre compte de la présence et iconographie socio-historique, anthropologique, politique, économique et culturelle du peuple afro en Colombie.

Ce qui précède constitue un aspect fondamental de la production du savoir, où la participation de professionnels, activistes et d'universitaires d'origine africaine est mise en valeur. En tant que sujets qui pensent et produisent un savoir à partir de leurs corps, identités et espaces subalternisés et infériorisés ; ce qui a généré un changement et une rupture radicale dans la production épistémologique traditionnelle. (Grosfoguel, 2007)

Les diplômes de Licence en ethno-éducation apparaissent dans les universités colombiennes dans les années 90 comme des réponses de l'enseignement supérieur destinées à concrétiser le pari fait par la Constitution de 1991 pour la construction de l'État de droit social fondé sur la démocratie pluraliste et participative, l'autonomie de ses entités territoriales, le respect de la dignité humaine et la reconnaissance de la diversité ethnique et culturelle de la nation colombienne, un pas en avant pour surmonter les frustrations générées par des siècles d'ignorance et de déni des civilisations et des cultures qui nous caractérisent indigène comme afro-américain.

Meneses & Yeison (2016, pp.43-44)

L'on peut donc affirmer sans risque de se tromper que le groupe scolaire Atanasio Girardot a un fort engagement pédagogique et administratif à favoriser la construction de l'ethnicité chez ses étudiants. C'est ce qui ressort de l'initiative des éducateurs d'introduire chez les apprenants le sentiment d'attachement à leur communauté et à leur territoire, en utilisant les « techniques d'altérité » évoquées par Todorov (1991) pour désigner toute personne et caractéristique identitaires qui sont d'autrui. Précisément pour montrer aux élèves les richesses multiculturelles et sociales de la Colombie, l'école organise chaque année la « Rencontre de régions », une activité qui selon un de ses responsables :

[...] mobilise environ 600 enfants de nos communautés afin de montrer à la ville de Buenaventura et à beaucoup de gens que les institutions rurales fonctionnent également et que la composante culturelle est un facteur primordial de notre éducation.

Moreno Murillo, Greison (2014)

L'incorporation de l'afrocolombianité dans le système éducatif est ici assumée comme la reconnaissance, l'estime de soi et la légitimation nationale du protagonisme, de l'identité et de la créativité du peuple afro-colombien. Cela se fait en légitimant dans la conscience des enseignants et étudiants à travers les programmes, la Chaire d'étude afro-colombienne et les politiques curriculaires officielles et privées. (Moreno Murillo, 2014) Le tout s'appuyant sur le décret 1122 de 1998 sur la formation des enseignants qui dispose :

Les écoles normales supérieures et les établissements d'enseignement supérieur dotés d'une faculté d'Éducation ou d'unité académique similaire, tiendront compte des expériences, contenus et pratiques pédagogiques liés aux études afro-colombiennes, lors de l'élaboration des programmes de formation académique des enseignants.

Decreto 1122 (1998)

Conclusion

Tout au long de ce travail, j'ai mis en rapport les représentations sociales concernant les afro-colombiens avec les processus sociaux, culturels et politiques marqués par des relations de pouvoir, de race et de domination contre lesquels lutte l'ethno-éducation afro-colombienne. Dans ce constat, elle adopte deux postures : le pari endogène et le pari exogène. La conception endogène de l'ethno-éducation lui confère le rôle d'émancipateur, de libérateur et de décolonisateur de la pensée. Une proposition révolutionnaire qui vise à conférer à la personne d'ascendance africaine sa dignité politique, sociale et culturelle en fonction de ses cosmogonies. Quant à l'ethno-éducation exogène, elle enseigne à tous les individus de la société colombienne l'histoire nationale des communautés afro-colombiennes. En outre, avec un ferme engagement en faveur de l'élimination des pratiques racistes et discriminatoires de la société (Meneses & Yeison, 2016). En définitive, l'ethno-éducation afro-colombienne propose un processus de désalignement, d'humanisation de l'identité, anti-patriarcal et décolonialiste. L'ethno-éducateur devient donc un promoteur du savoir basé sur l'expérience communautaire et académique qui recherche le développement de l'être et la transformation sociale. Par conséquent, l'ethno-éducation remet en cause l'impact de l'expérience coloniale sur la formation et les relations de pouvoir actuelles. Je considère que la pluriethnicité et la multiculturalité de la nation devraient être un axe transversal du système éducatif colombien, en particulier dans la formation des formateurs. C'est dans ce cadre qu'ethno-éducation et Chaire d'études afro-colombiennes deviennent une nouvelle option pédagogique pour le pays.

Références bibliographiques

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- Almeida, G. & Ramírez, T. (2011). El afrocolombiano en los textos escolares colombianos. Análisis de ilustraciones en tres textos de ciencias sociales de básica primaria. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 213-234.
- Alzate Piedrahita, M. V. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar? Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, (20), 114-122.
- Arocha, J. (1996). Afrogénesis, eurogénesis y convivencia interétnica. In A. Escobar & Á. Pedrosa (comp.), *Pacífico ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano* (316-328). Bogotá: Ecofondo-CEREC.
- Baquero Gualtero, J. & Flórez Calderón, B. N, (2008). Estereotipos raciales en la comunicación gráfica. ¿Comunicación gráfica con equidad? Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Castillo Guzmán, E (2011). La letra con raza, entra: Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Revista Pedagogía y Saberes*, (34), 61-73.
- Cuchumbé Holguín, N. J. (2008). Reconocimiento de las identidades colectivas: aproximación desde la perspectiva de Jürgen Habermas. *Praxis Filosófica*, (27), 103-120.
- Gallo Restrepo, N. E. & al. (2014). Caracterización poblacional vista desde la perspectiva del desarrollo humano y el enfoque diferencial. *Investigación y desarrollo*, 22 (2), 360-401.
- García, J. (2001). Comunidades afroamericanas y transformaciones sociales. In D. Mato (comp.), *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización* (49-56). Buenos Aires: CLACSO.
- Gros, C. (2000). Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICAN.
- Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, (63), 33-47.
- Hall, S. (2010). *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London: SAGE Publication.
- Herrera, M. C. & al. (2003). La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British journal of social psychology*, 45 (1), 65-86.
- Hurtado Saa, T. (2017). Los estudios contemporáneos sobre población afrocolombiana y el dilema de la producción del conocimiento propio. In A. Vergara-Figueroa & al. (comp.), *Descolonizando mundos: aportes de intelectuales negras y negros al pensamiento social colombiano* (341-342). Buenos Aires: CLACSO.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Lavou, V. (2014). Des manuels scolaires comme un feuilleté contradictoire de dispositifs politiques, editoriaux, d'horizons d'attente et de pratiques pédagogiques. In M. Marty, « Les politiques d'éducation en Amérique centrale. Manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000) », *Les Cahiers du Crilaup*, (5), 9-13.
- Maya Restrepo, A. (1994). Propuesta de estudio para una formación afroamericanística. *América Negra. Expedición Humana*, (7), 139-158.
- Mena García, M. I. (2006). La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de Ciencias Sociales para la Educación Básica. *Revista Enunciación*, 11 (1), 46-58.
- Meneses Copete, Y. A. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994. *Rev. hist.edu.latinoam*, 18 (27), 35-66.
- Milner, J. C. (1984). *De l'école*. Paris: Seuil.
- Monsalve Solórzano, A. (1997). El Multiculturalismo en Colombia. In *Seminario Internacional de Filosofía Política*, Universidad de Antioquia, 179-216.
- Moreno Murillo, G. (2014). Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad. *Revista EAN*, (76), 193-201.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Mosquera, Juan de Dios (2007). *La población afrocolombiana. Realidad, derechos y organización*. Bogotá D.C.: Sigma Editores.
- Mosquera, J. D. (1998). África en América, una historia por contar. Disponible sur <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799vid-africa.htm>
- Mosquera Rosero-Labbé, C. & (2009). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Colección Ces.
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Revista sociedad y discursos*, (15), 107-124.
- Taylor, C. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México D.F.: Siglo XXI editores. S.A
- Van Dijk, T. A. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vásquez González, C. C. (2007). Aquí ellos también son iguales: una aproximación al racismo en el ámbito escolar. In C. Mosquera Rosero-Labbé & al. (coord.), *Afroreparaciones: Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales* (647-658). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. & al. (2005). *Movimientos sociales afro y políticas de identidad en Colombia y Ecuador*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Wieviorka, M. (2003). *Multiculturalismo: perspectivas y desafíos*. México: Siglo XXI.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. London: Oxford University Press.