

2015

ELEMENTOS “EDUCATIVOS CULTURALES” Y POLÍTICOS QUE CONFIGURAN LAS IDENTIDADES DE LOS MAESTROS E INVESTIGADORES LÍDERES DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN BOGOTÁ. (LOS CASOS DE MAESTROS DE LA RED ELEGGUÁ)



Jeannot, G. (1980). Imagen: Griots de Sambala, roi de Médine (illustration de Côteoccidentaled'Afrique du Colonel Frey) - Fig.81 p.128.

**Universidad Santo Tomás.
Facultad de sociología.
Monografía de grado.
Autora:
Ana Cristina Sotelo Manrique.
Director:
Fredy Leonardo Reyes
Albarracín**

15/05/2015

A mi familia por estar en todo mi proceso de formación y por brindarme su apoyo y confianza incondicional: mis padres Carolina Manrique Bonilla y Alejandro Sotelo Fierro, por su entrega amor y paciencia, a mis hermanos José, Camilo, Lina y Nana, por su camaradería y complicidad, a mi sobrino Nicolás, porque él, en especial con su vida me abre ventanas al infinito. Y a Farith Sebastián Méndez Martínez, por su amor perenne, apoyo, aportes intelectuales y consejos oportunos.

AGRADECIMIENTOS:

EN PRIMER LUGAR, QUIERO EXPRESARLE MI GRATITUD A LOS INTELLECTUALES AFROS QUE HAN SIDO PROFUNDIDAD, LUCHA Y LUZ EN UNA SOCIEDAD MINADA POR ESTEREOTIPOS DE CLASE, COLOR DE PIEL Y CADENAS EN LA MENTE COMO SOLIA DECIR MANUEL ZAPATA OLIVELLA, A TODOS USTEDES GRACIAS POR ESTE TRABAJO CONJUNTO Y QUE TIENE RAZÓN DE SER POR SUS VOCES PROTAGONISTAS.

EN SEGUNDO LUGAR, QUIERO RESALTAR LA LABOR DE MI ASESOR EL DOCENTE FREDY LEONARDO REYES, Y AGRADECERLE POR SUS ENSEÑANZAS EN INVESTIGACIÓN SOCIAL TAN INVALUABLES Y TRASCENDENTES. TAMBIÉN POR SU CLASE DE INTERCULTURALIDAD QUE FUE EL INSUMO ESENCIAL DE LA DISCUSIÓN TEÓRICA EN ESTE TRABAJO Y POR SUS NUTRIDAS ASESORIAS QUE MARCARON UN PUNTO DE INFLEXIÓN EN LA INVESTIGACIÓN. DE IGUAL FORMA AL DOCENTE CAMILO CASTIBLANCO DURAN, POR SUS APORTES METODOLÓGICOS, Y A DANIEL DÍAZ, POR ESTAR Y ASESORARME AL PRINCIPIO DE LA INVESTIGACIÓN.

EN TERCER LUGAR QUIERO DARLE UN SENTIDO RECONOCIMIENTO A LIZETH ALARCÓN, POR SU AMISTAD Y APORTES EN ESTE TRABAJO. TAMBIÉN A HECTOR ANDRÉS PERÉZ Y CRISTIAN SALAMANCA, SOCIÓLOGOS LECTORES QUE ALIMENTARON Y ENRIQUECIERON LA INVESTIGACIÓN CON SUS CRITICAS RESPETUOSAS Y SIEMPRE OPORTUNAS Y EN ÚLTIMO LUGAR A LA PROFESORA ALBA LUCIA LUCUMÍ, POR LA FORMACIÓN QUE NOS BRINDO EN EL SEMILLERO DE ESTEREOTIPOS Y AUSENCIAS NEGRAS.

TABLA DE CONTENIDO

I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1. Introducción.....	1
1.1. Antecedentes.....	2
1.1.1. Sobre la etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en Colombia.....	4
1.1.2. Sobre la necesidad de formación académica en etnoeducación y C.E.A.....	10
1.1.3. Experiencias de docentes que han tenido formación desde el ámbito de la afrocolombianidad.....	13
1.1.4. Sobre la identidad de los líderes de la etnoeducación y de la CEA.....	17
1.2. Formulación del problema.....	21
1.2.1. Pregunta Orientadora de investigación.....	25
1.2.2. Justificación.....	25
1.2.3. Objetivo.....	28
1.2.3.1 Objetivo General.....	28
1.2.3.2 Objetivos Específicos.....	28
II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	30
2.1. Identidades sociales afro.....	30
2.2. El problema del concepto de identidades en las ciencias sociales.....	39
2.3. Redefiniciones y criterios para el análisis de las identidades.....	44
III. DISEÑO METODOLÓGICO.....	50
3.1. Reflexión Epistemológica.....	50
3.2. Estrategias de investigación.....	53
3.3. Técnicas e Instrumentos.....	55
3.3.1 Entrevistas.....	55
3.3.2. Grupo Focal.....	56
3.3.3. Estudio de caso biográfico.....	56
3.4. Balance metodológico.....	57
IV. ANÁLISIS.....	59
4.1. La cátedra: Escenario de reivindicación del subalterno en un centro de poder como Bogotá.....	59
4.1.1. El significado de la C.E.A en la ciudad de Bogotá.....	61
4.2.1. Motivo de vinculación o sentido de pertenencia en torno a la investigación y ejecución de la C.E.A en la ciudad de Bogotá.....	64
4.2. Formación en perspectiva Afrocolombiana.....	68
4.3. Perspectivas hegemónicas y significados propios.....	72
4.3.1. Identidades afro que resignifican lo afro o lo negro más allá de las fronteras de comprensión de la cultura hegemónica.....	73
4.3.2. Significados de la C.E.A desde la mirada subalterna.....	76
4.4. Aspectos generales del análisis.....	79
V. CONCLUSIONES.....	81
BIBLIOGRAFÍA.....	89
ANEXOS.....	89

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

1. Tabla # 1: Cuadro relacional de las técnicas e instrumentos.....	56
---	----

I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Introducción.

El siguiente documento indaga por las perspectivas políticas y elementos “educativos culturales” que configuran las identidades de los líderes de la “**RED ELEGGUÁ**”. Dicha red nació en el 2007 como iniciativa de maestros e investigadores preocupados por la cátedra de estudios afrocolombianos y por los procesos afroetnoeducativos a nivel nacional; por lo que, han tenido una trayectoria en la formación de maestros y estudiantes desde una perspectiva afrocolombiana. En este sentido el interés es dar a conocer los sujetos e intelectuales afros que hacen parte de esta red y el porqué de su vinculación a la misma.

En el transcurso de la investigación, se realizaron revisiones bibliográficas en torno al movimiento social afrocolombiano, etnoeducación, cátedra de estudios afrocolombianos, el concepto de identidades, etc.; y luego se procedió con observaciones participantes, conversaciones informales preliminares, hasta construir la entrevista antropológica que permitió abarcar los principales rasgos identitarios de estos líderes.

Este tema surgió a partir de las reflexiones en el semillero de “Estereotipos y ausencias negras” (SEAN) de la facultad de sociología de la universidad Santo Tomás, en donde constantemente se abordó la problemática de la ausencia, estereotipia y mitos en que se encuentran los grupos subalternos, en especial los afrocolombianos. Para realizar este trabajo se utilizó la investigación social con enfoque etnometodológico, la cual orientó los pasos de una metodología cualitativa de corte descriptiva-interpretativa.

Para terminar, se espera que con este trabajo exploratorio se pueda aportar a reflexiones críticas y miradas más profundas sobre esta realidad tan marginada de las ciencias sociales, ya que sí bien es cierto que los estudios sobre los subalternos son innumerables, la manera de abordarlos privilegia el quehacer hegemónico. Aquí, al igual que en la historia que parte de abajo hacia arriba, se resalta la importancia de darle voz al sujeto protagonista y entendedor de su realidad.

1.1 Antecedentes.

En este primer capítulo se hizo una revisión de diversas fuentes académicas en relación con el tema: artículos, revistas, tesis de pregrado y maestría, ponencias etc.; Que presentaron la siguiente información:

Como primer factor a señalar, es que la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos desde el punto de vista institucional se mantiene como un proyecto secundario, por lo que hacen falta mecanismos para el cumplimiento de esta política pública para el país, regiones y municipios, que permitan a través de la cátedra una educación alternativa más acorde con la sociedad colombiana.

Un segundo factor es la problemática de partida de los sujetos que lideran la investigación y formación de maestros con respecto a la ejecución de la cátedra de estudios afrocolombianos, ya que este hecho presenta un sinnúmero de docentes poco formados o no formados en el ámbito de los estudios afrocolombianos, por esta razón es frecuente que las instituciones piensen que si alguien está formado en ciencias sociales, dicha persona está en capacidad de ejercer el tema sin embargo, la poca reflexión y el desconocimiento que tienen estos docentes de los grupos subalternos siguen creando estereotipos y prejuicios raciales, por tanto, es de vital importancia la formación de personas cualificadas en estos temas para evitar que las universidades y escuelas sigan siendo escenarios de discriminación y estereotipia.

Como tercer factor, se evidencia que las experiencias con docentes formados en el ámbito de los estudios afrocolombianos y que han ejercido la cátedra han logrado cambios significativos en las comunidades a las que llegan pese a las resistencias institucionales. Por lo que, no es gratuito que los procesos con éxito devengan de docentes con formación.

Como último factor, se quiso evidenciar la identidad de lucha de los líderes de la etnoeducación y de la cátedra de estudios afrocolombianos en el país, dado que a pesar de los procesos y logros, estos son invisibilizados porque la etnoeducación a través de la CEA es todo un proyecto de educación alternativa más acorde con los marcos culturales, y estos no convienen en un Estado cuyo poder reposa en un modelo de educación tradicional hegemónico que mantiene el orden social heredado de la colonia; pese a esta desventaja se quiso también exponer casos de personas que se motivaron por la profesión de etnoeducador. No obstante, hay pocos estudios relacionados con este tema, razón por la cual se tomó la memoria personal de Yuliet Sinigüí, que indica una pequeña ruta desde su experiencia como estudiante indígena en la ciudad y los pasos que siguió para profesionalizarse desde una perspectiva intercultural e identitaria.

Entonces, cabe resaltar que aunque las herramientas legislativas y constitucionales no tengan mecanismos para garantizar el desarrollo y cumplimiento de la CEA desde el marco legal, sí hay personas que buscan los medios y se van apropiando de estas disposiciones jurídicas que aluden a la importancia de una preservación étnica y al fomento de una educación orientada a dichos propósitos, además hay que tener en cuenta que estas personas están construyendo estos espacios fuera del estatuto legal, lo cual sitúa estas apropiaciones en los significados propios de los grupos subalternos a pesar del desconocimiento institucionalizado. Por esta razón, si bien el proceso de formación en perspectiva étnica debería ser fundamental en universidades que tengan programas de ciencias sociales según preceptos jurídicos, los docentes que deciden prepararse en perspectiva afrocolombiana lo hacen desde marcos autónomos y formación complementaria en

el exterior, ya que todavía no existen programas específicos en las universidades para instituirse en este ámbito.

Por tanto, es muy importante señalar que en esta recopilación de estudios respecto al tema, hay una ausencia de estudios que se interesen en reconocer a personas que lideran el proceso de reconocimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos en el ámbito de la afrodescendencia. Sí bien hay un sinnúmero que se ocupan de hacer énfasis en la necesidad de docentes con formación, o en aquellos que se ven obligados a dar la cátedra de estudios afrocolombianos sin tener idea de qué se habla cuando se nombra esta... No hay un estudio que se encargue de personas, que con sus procesos e investigaciones se vincularon a ser ejecutores de la cátedra y formadores de maestros, por lo que esta investigación exploratoria puede servir de base para estudios más profundos de estas redes de maestros e investigadores.

Entonces, y sin dar más rodeos se puede entrar en detalle y en un análisis más profundo de cada uno de los cuatro factores encontrados.

1.1.1 Sobre la etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en Colombia.

En Colombia los grupos subalternos¹ permanecieron invisibilizados por el poder hegemónico conservador que deja el legado de un imaginario de sociedad en torno al mestizaje, prueba de ello es que la constitución de 1886, que duró exactamente un siglo y un lustro, impuso una ciudadanía con un sólo idioma y con una sola religión: La católica. Esta supremacía construyó a través de la historia oficial, nacionalismos e instituciones la imposición de una monocultura (católica, machista, mestiza e hispana) necesaria para mantener cualquier poder hegemónico de las elites criollas.

¹ Es una noción acuñada por Gramsci, que hace referencia a las definiciones históricas, culturales, sociales etc. que una comunidad hace por oposición a la "cultura oficial" o hegemónica.

Sin embargo, la constitución de 1991, se declara multicultural, y a través del artículo 7, proclama y acepta las diversidades étnicas, religiosas y políticas, así como hace un reconocimiento de los grupos étnicos: “Colombia es un país pluriétnico y multilingüe en el que se diferencian de la sociedad mayoritaria tres grupos étnicos reconocidos: la población indígena (3,43% de la población total); la población afrodescendiente, que comprende la población raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Palenqueros de San Basilio (10,62%); y la población Romaní o gitana (0,01%)”. (Ruiz & Medina, 2013, pág. 7) Y en su artículo 10 (posteriormente la ley de educación de 1994) contempla la etnoeducación como la modalidad educativa a desarrollar en las comunidades étnicas.

Por lo anterior, es de vital importancia señalar el decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, ya que, establece que para la preservación cultural de estos pueblos es necesaria una educación pluriétnica, multilingüe e intercultural, que fomente la diversidad multicultural del país, razón por la cual la etnoeducación es un proyecto territorializado de acuerdo a los patrones culturales de cada grupo enmarcado en diferentes regiones del país. Hasta aquí la ley habla de todos los grupos étnicos, no obstante, las comunidades negras en el escenario etnoeducativo presentan una variación que hace que la etnoeducación no sólo se enfoque al grupo étnico en específico, sino al resto de la sociedad colombiana y es a través de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA). Que en el caso de Bogotá, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, su implementación atañe hasta ahora a 10 colegios distritales que han acatado la legislación², pero también otras importantes investigaciones señalan que estos colegios carecen de docentes formados en el tema.

Ahora bien, el antecedente de la cátedra de estudios afrocolombianos, de ahora en adelante CEA, se remonta al año 1989, donde se da el primer Congreso Pedagógico de Comunidades Negras, en el cual se establecen las bases, lineamientos y

² Información tomada del seminario: “Pedagogías para la inclusión y pensamiento decolonial afrocolombiano” realizado a partir del 20 de mayo del 2014 en la UNIMINUTO de Bogotá Colombia y verificada por la experta María Isabel Mena García.

objetivos de la misma. La CEA para su reconocimiento legal pasa por un periodo donde se presentan asimetrías étnicas, dado que la constitución de 1991 mostró, como lo afirmaban Arocha y Nina Friedemann, un “potencial sesgo³ del proceso que, resaltando la diferencia cultural de las identidades indígenas, corría el riesgo de ocultar la etnicidad afrocolombiana” (Pulido, 2010, pág. 260). Esta invisibilidad dio origen a una lucha de intelectuales (sobre todo antropólogos) y miembros del movimiento social afrocolombiano (Juan de Dios Mosquera, Otilia Dueñas, Mercedes Moya etc.) que presionaron a los representantes de la Asamblea Nacional Constituyente por el reconocimiento de la etnicidad negra, con lo cual lograron que de manera transicional en el artículo 55⁴, se reconocieran las prácticas étnico-territoriales que finalmente dieron origen a la ley 70 aprobada hasta el año de 1993 y para este caso específico el decreto 1122 de 1998.

Entonces, la CEA nació como una herramienta que le permitiría a la sociedad integrar la realidad social con la academia, en otras palabras quería unos conocimientos alejados de la ignorancia de las dimensiones subalternas y la historia oficialista y reduccionista de las diversidades culturales en el país. Pero a pesar de lo que significa la CEA, ésta ha sido restringida y mal comprendida por el MEN y otras instituciones, por lo que, en este apartado se va a sintetizar el punto de vista institucional con respecto a la etnoeducación y los lineamientos de la política etnoeducativa, de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional, el cual realizó un Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia, escrito por Patricia Enciso en el 2004. Con esta intención se revisó lo concerniente a políticas relacionadas con el tema y sus efectos en la vida de los grupos étnicos, y se identificaron parámetros en el desarrollo de la Etnoeducación en el país. Y en segundo lugar, el documento: Lineamientos de la

³ El sesgo por lo indígena limitó la participación de las comunidades y activistas negros en la Asamblea Nacional Constituyente. Pero y de acuerdo con Andrés Pulido, hay que reconocer que la organización indígena caucana (CRIC) había alcanzado un gran nivel organizativo y también estaba nutrida de aportes academicistas que permitieron elevar los valores de las culturas indígenas en el proceso de la nueva constitución aunque también marginar a la gente negra de los reconocimientos étnicos que se proclamaban para la nueva constitución.

⁴ El artículo aparece antes de la clausura de la Asamblea Nacional Constituyente, donde los representantes indígenas Rojas Birry y Lorenzo Muelas; y el sociólogo Fals Borda fueron los que más insistieron y se negaron a firmar la carta sin que apareciera este artículo.

cátedra de estudios afrocolombianos del Ministerio de Educación Nacional; de ahora en adelante referenciado como MEN, con respecto a los contenidos curriculares de la CEA a nivel nacional, para señalar cómo estas posturas se quedan en un reconocimiento simbólico multicultural pero no dicen absolutamente nada de mecanismos que garanticen en el contexto social el cumplimiento de la cátedra. Sobre el tema del multiculturalismo y reconocimientos simbólicos se volverá más adelante.

Entonces, señalando el primer documento o estado del arte de la etnoeducación en Colombia, se toma el decreto 804 de 1995, que resalta una coherencia entre la adecuación pedagógica y legislativa, y la presentación de las diferentes tendencias de la política educativa para grupos étnicos; uno de los puntos relevantes es que desde el 2003, el MEN ha enmarcado la política para grupos étnicos en la política general diseñada para atender a poblaciones vulnerables también

Incluye, además de las etnias, a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera. En esta medida, la atención se ubica en la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, y directamente en la Subdirección de Poblaciones. (Enciso, 2004, pág. 20)

De acuerdo con esto se afirma que el campo de reconocimiento de los grupos étnicos por parte del Estado “*obedecen a ambigüedades del propio sistema de exclusión/inclusión*” (Ruiz & Medina, 2013, pág. 10), Ya que, la etnoeducación no es reconocida como un sistema educativo propio, sino que se ubica dentro del segmento institucional denominado poblaciones. Estas últimas son las personas que se hallan con discapacidades (físicas, mentales y emocionales), las personas con características excepcionales (“superdotadas”), las que están en situación de desplazamiento forzado, al lado de los pueblos indígenas, afrocolombianos (raizales, afrodescendientes y palenqueros) y Rom o gitanos. (Ruiz & Medina, 2013). En otras palabras, el espacio importante como campo de resignificaciones, identidades y sentidos de la etnoeducación sigue siendo reducido a unos referentes coloniales hegemónicos que restringen las diferencias de acuerdo a los intereses de la monocultura imperante.

Dicho documento también señala que son insuficientes los materiales didácticos para la pedagogía, ya que, por ejemplo, las cartillas, libros y textos abordan a las poblaciones afrodescendientes a partir de estereotipos, razón por la cual algunos etnoeducadores elaboran sus propios materiales. Es decir, se reconoce la falta de mecanismos para aportar a la práctica etnoeducativa, como también las falencias de un estado del arte que desconoce lo que están haciendo en las diferentes regiones del país desde las experiencias puntuales a las sedes de las organizaciones de las etnias, a comunidades y centros etnoeducativos.

En cuanto al documento conocido como “Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”; fue producto de un trabajo conjunto de la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional. Allí abrevan que la cátedra de estudios afrocolombianos, creada en la ley 70 de 1993, tiene su concreción en el decreto 1122 de 1998, que establece su carácter de obligatoriedad en el área de ciencias sociales de todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica primaria y educación media. También en el artículo 9 del mismo decreto señala que: “Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior, que posean una Facultad de Educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes”. De acuerdo con lo anterior se sustenta en el documento que

La construcción sobre temas, problemas y acciones pedagógicas relativos a las comunidades afrocolombianas debe afectar el plan de estudios de ciencias sociales y el acumulado de procesos curriculares en un país que además de tener una gran diversidad en su población, posee variadas regiones que a su vez tienen sus propias memorias culturales: formas particulares de ser, de pensar, de sentir de hablar y de organizarse. Tienen sus creencias y hábitos, sus tradiciones, sus fiestas y carnavales, su música y sus danzas, en un dinámico proceso de hibridación

acelerado por las migraciones forzadas. Estos contenidos buscan nuevas lecturas de la realidad nacional: su naturaleza pluriétnica y multicultural. (MEN, 2010)

El documento, además, expone de manera rigurosa los legados africanistas, y sus vínculos con los afrocolombianos. No obstante, no dice nada de la aplicación de estos contenidos a nivel nacional, es decir, los mecanismos de control para el desarrollo a nivel nacional de la cátedra son evadidos. Por consiguiente, el punto de vista institucional no cuenta nada de la problemática de la historia hegemónica, y de la necesidad de superar estas tensiones, ni de la utilidad de la educación alterna o etnoeducación a través de la CEA para una sociedad heterogénea. Al contrario sigue alimentando en apariencia la aceptación de la multiculturalidad a través de esta herramienta, pero en esencia reduce a los afrocolombianos o las culturas “minoritarias” a un proyecto de educación alterna inscrito en una educación tradicional hegemónica y dominante que sirve al proyecto de Estado- Nación, en otras palabras *“Los objetivos del currículo de historia, reflejan una versión de la historia que sirve a los intereses del grupo dominante, por ello el mandato inaplazable de reescribir la versión real de la historia que incluye tanto a las élites como a sus subordinados”*. (Garcés, 2009, pág. 6).

Por todo lo anterior, se deduce que el punto de vista institucional a través del MEN sigue segregando la CEA del sistema educativo nacional. Finalmente dentro de las asimetrías⁵ constitucionales, el decreto 804 de 1995 hace referencia a la etnoeducación para todos los grupos étnicos con el fin de preservar la historia y la cultura dentro de cada grupo minoritario en cuestión. Empero la CEA marca una diferencia a través de un marco de reconocimiento legislativo que presenta de manera ilimitada una Cátedra de Estudios Afrocolombianos (decreto 1122 de 1998), como un hilo de la etnoeducación que de manera educativa alterna se propone para toda la sociedad colombiana, es decir un reconocimiento más allá de la preservación cultural para el grupo, y que podría abrir una ventana para generar espacios en los

⁵ Si bien las asimetrías hacían referencia al sesgo por lo indígena, es menester señalar que en cuanto a etnoeducación se ven limitados de manera legal a una orientación endógena de cada comunidad indígena (decreto 804 de 1995). Es decir el reconocimiento por lo indígena, se quedó para lo indígena y esto es desigual frente a la propuesta de la CEA.

que el grueso de la población entraría en diálogo con la otra historia e identificaría a los otros. No obstante, los mecanismos institucionales ponen obstáculos que impiden dejar abrir esa ventana reglamentada por la ley.

1.1.2 Sobre la necesidad de formación académica en etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

“Un factor importante al hablar de la formación de los etnoeducadores es la tensión que hoy se evidencia en la dirección de haber logrado un marco legal en el caso afrocolombiano, como una gran alternativa para el mejoramiento de la eficiencia y eficacia en los procesos de formación de sus comunidades y la resistencia del sistema a aplicarlo”. Se manifiesta la tensión en la falta de oportunidades para la formación en etnoeducación afrocolombiana y postgrados. Así lo expresa Daniel Garcés Aragón, Ph. D en educación, en su ponencia: “Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos”, presentada en el foro de etnicidad y desarrollo integral en Buenaventura, organizado en la universidad del Pacífico para el año 2009.

Desde esta postura es necesario destacar que existe una creciente demanda de jóvenes pertenecientes a comunidades negras y que devienen de procesos de educación popular para exigir a las universidades el cumplimiento del decreto 272 del 11 de febrero de 1998, por el cual “se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de Pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”. Sin embargo, es importante resaltar que a excepción de los avances en esta materia que ha tenido la ciudad de Cali, el resto de establecimientos educativos del país desconocen este marco legislativo, aunque claro, hay algunos acercamientos por parte de universidades públicas, en el caso de Bogotá esta la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y

la Universidad Nacional de Colombia con semilleros o docentes miembros activos de la red *Elegguá*.

Por lo mencionado anteriormente se consultó el artículo de investigación de Yeison Arcadio Meneses Copete, titulado: “Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado” año 2013 derivado de su tesis realizada en la ciudad de Antioquia. De acuerdo con este caso hay que resaltar que la universidad de Antioquia presenta la mayor diversidad de oferta en cuanto a programas de formación de profesionales y licenciados en distintas áreas de la educación, y en la facultad de educación existen programas de pregrado y postgrado enfocados a la diversidad étnica y cultural del país. Por tanto, este investigador se centró en reconocer las representaciones e imaginarios que docentes, directivos y algunos estudiantes piensan sobre la cátedra de estudios afrocolombianos.

Dentro de los aportes más significativos está que muchos estudiantes formados en ciencias sociales ignoran por completo la dimensión de los grupos subalternos; a su vez, algunos docentes que orientan el tema pertenecen a marcos referenciales en los que imparten estudios interculturales pero no hacen mención de los procesos históricos de comunidades negras e indígenas. Por parte de las directivas encontré que *“hay un discurso fuerte que sustenta los estudios afrocolombianos en la educación como una política educativa excluyente, discriminadora y autoexcluyente”*. (Meneses, 2013, pág. 11)

Entonces, a pesar de que los asimilan por la obligatoriedad de la ley los acusan de estereotipados, y no se han sentado a estudiar el asunto, en otras palabras piensan que la cátedra afrocolombiana le enseña a los negros a ser negros, caso que se presenta en las entrevistas de manera constante, es más uno de los directivos más importantes de la institución adjugó que debería existir una cátedra para los blancos, “ya que ese cuento de la cátedra de negros genera discriminación”. Esta perspectiva, bien absurda evidentemente, no tiene idea de las acciones afirmativas⁶,

⁶ Sí bien todos los seres humanos somos iguales en cuanto a dignidad humana, hay unos procesos que nos diferencian: culturales, históricos, etc. En el caso de los grupos subalternos las condiciones de invisibilidad y los

procesos históricos, ni mucho menos, qué es educación alterna. En este sentido, la etnoeducación y la cátedra se configuran como un proyecto pedagógico marginal en la escuela, coordinado por *el “maestro ignorante”*. El profesorado que la asume en la escuela y en la Universidad, está constituido por personas poco o no formadas en el ámbito de la afrodescendencia. (Meneses, 2013, pág. 11)

Esta investigación señala la necesidad de abrir programas en pregrado y postgrados orientados a la formación en perspectiva de afrodescendencia, “ya que somos un país que no tiene un solo idioma ni una sola religión ni una sola identidad”; en suma se niega de manera fática el multiculturalismo y la interculturalidad, por lo que *“no se puede seguir pensando que sí usted está formado en ciencias sociales tiene la capacidad de ser pedagogo en etnoeducación”*, (Meneses, 2013, pág. 10) ya que este pensamiento ha hecho que se hable de los grupos subalternos ignorando todo de ellos.

Es decir la cualificación de las y los maestros se convierte en una barrera significativa para el logro de los propósitos establecidos para los Estudios Afrocolombianos. En segundo lugar, en algunas instituciones es un proyecto pedagógico “bien intencionado” y reduccionista, puesto que no expresa las complejidades de los universos de la afrodescendencia en las instituciones educativas. Finalmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación es un proyecto pedagógico racializado, puesto que las responsabilidades de la implementación son mediadas por la construcción social de la *raza y lo negro. Los negros para lo negro*. En este sentido, los estudios afrodescendientes, se supone, deben ser ejercidos *por un negro* y se supone *él o ella* están formados para su implementación en razón de su origen y *color de piel*, y se excluye el compromiso institucional y la necesidad de la formación de maestros y maestras para un quehacer pedagógico en un escenario de país pluriétnico, plurilingüe y multicultural. (Meneses, 2013, págs. 11-13)

Por lo anterior y de acuerdo con estas dos perspectivas, el profesorado en formación ha establecido de manera inconsciente la historicidad de la dominación, con lo que la escuela no deja de ser el instrumento por excelencia para la discriminación e

marcos de miseria en que permanecieron durante tanto tiempo, crean la deuda del Estado para ponerlos en condiciones de igualdad para que puedan acceder a los mismos derechos del resto de la sociedad, a eso se hace referencia cuando se habla de acción afirmativa; pero esto no equivale a que el Estado les otorgue mayores beneficios y recursos que al resto de población sino que se toman medidas que logren ponerlos en condiciones de equidad con respecto al resto de colombianos.

ignorancia. La sociedad colombiana niega como en la colonia su ascendencia indígena y afro, declarándose mestiza porque desconoce la riqueza de la otra historia, es decir, se quedó con la historia oficial que miente e idiotiza y forma toda una estrategia para legitimar el poder hegemónico.

1.1.3 Experiencias de docentes que han tenido formación desde el ámbito de la afrocolombianidad.

A pesar de las limitaciones que ha tenido la cátedra de estudios afrocolombianos, existen experiencias en el país que evidencian los resultados positivos de la etnopedagogía. Así pues, un estudio realizado por Adiel Ruiz y Antonio Medina, titulado: *“Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos”* realizado en el año 2013, en las poblaciones de Santa Marta, Juan y Medio y Palenque de San Basilio con docentes de población primaria, identificó y examinó si los métodos y estrategias didácticas utilizados por los docentes reflejaban el enfoque de interculturalidad recogido en los principios de la etnoeducación y primordialmente en la cátedra de estudios afrocolombianos.

Dicho estudio arrojó, por un lado, que las prácticas pedagógicas de estos docentes etnoeducadores presentan innovaciones que se encaminan a fomentar la aceptación de las diferencias y el reconocimiento de los grupos étnicos. Además de resaltar que las familias de los estudiantes han acompañado a los docentes en este proceso, factor que desmiente

La perspectiva de diversos estudios que han expuesto que las familias socialmente desfavorecidas y de contextos culturales diversos no se implican en la vida escolar (Montandon, 1994; Caille, 1992; Combaz, 2002), los datos obtenidos en esta investigación indican lo contrario; a pesar de que las escuelas seleccionadas se encuentran en contextos socio-económicos desfavorecidos, hay un alto grado de implicación de las familias en la vida escolar; las relaciones de colaboración, de aprendizaje y de enriquecimiento mutuo son, ante todo, emocionalmente significativas. (Ruiz & Medina, 2013, pág. 24)

Decir, que las familias han participado, y aportado a la escuela se queda corto frente a los aportes de estos autores, ya que, también lograron identificar docentes formados y comprometidos con la diversidad multicultural, generadores de cambios en las prácticas educativas que se ven reflejadas y recogidas en las dimensiones de la cátedra de estudios afrocolombianos; Razón por la cual, los estudiantes con la implementación de esta perspectiva han mejorado sus niveles de convivencia.

También este estudio indicó, que los docentes han tenido que enfrentarse a libros de textos que están llenos de estereotipos y cuyas imágenes e ilustraciones no reflejan la diversidad de la población colombiana, especialmente con grupos minoritarios, por tanto, debido a los insuficientes recursos con que cuentan las familias, en casi la totalidad de escuelas donde se efectuó la investigación, los estudiantes no tienen libros de texto, lo cual es, en parte, una ventaja ya que los profesores se ven “obligados” a construir casi todos los recursos didácticos manejando materiales del medio, de la comunidad, tomando en consideración la diversidad de los perfiles de los estudiantes e impidiendo así estereotipos, prejuicios y exclusiones. (Ruiz & Medina, 2013)

Por consiguiente, en estos poblados y gracias al esfuerzo de etnoeducadores y comunidad, la etnoeducación y la cátedra, más que una política educativa, se convierte en un derecho fundamental de los grupos étnicos. Este mismo punto de vista es expresado en otro proceso investigativo que concibe como importante el aprendizaje de la memoria cultural afrocolombiana. Dicha investigación se realizó en el año 2010 con un grupo de estudiantes de quinto de primaria y con su profesora titular, etnoeducadora, en la vereda Villa Paz de la región vallecaucana. Se Titula: “Aprender de la memoria cultural afrocolombiana”. (Córdoba, Mercedes, Hurtado, & Benítez, 2010)

Este grupo de investigadores examinó los procesos pedagógicos etnoeducativos, para avanzar hacia el reconocimiento de los saberes colectivos, ricos en expresiones autóctonas que expresan la lucha y resistencia de un pueblo, desde la música, las oralidades, las artesanías, la espiritualidad, los juegos, las danzas y,

ante todo, desde otras voces y, cosmovisiones ignoradas. Es así que evidencian en este caso que la cátedra afrocolombiana ha tenido un impacto positivo en los actores de la institución, puesto que antes de su implementación eran frecuentes las agresiones verbales entre los estudiantes. “por lo que se, ha generado un espacio de intercambio de opiniones, donde los niños pueden realizar aportes acerca de lo que piensan, cómo se ven y su continuo mejoramiento” “Ahora, los niños son más abiertos a relacionarse entre sí, y no demuestran prejuicio hacia las demás personas, por razones de color de piel, religión, estrato social”. (Córdoba, Mercedes, Hurtado, & Benítez, 2010, pág. 56).

Sin embargo, una de las limitaciones en todo este proceso ha sido la falta de apoyo por parte de la institución educativa dado el enfoque étnico, ya que, la mayoría de miembros de la comunidad miran con apatía esta propuesta, por lo que el proyecto sólo se ha desarrollado en algunos salones y no en toda la institución. Estas limitaciones también se evidencian en el caso de los proyectos etnoeducativos implementados en la ciudad de Pereira estudio de Iván Vergara para obtener el Magíster en educación. Afirma que:

En lo que respecta a la afrocolombianidad en los contextos interculturales de las instituciones de la ciudad de Pereira donde concurren en las aulas una diversidad étnica y cultural, existen prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad pero dentro del cerrojo de una escuela aún tradicional, se expresa muy débil, por fuera o marginal del currículo y sin una construcción profesional de lo educativo, pedagógico y didáctico, es más con un imaginario prejuiciado a nivel racial a pesar de existir lineamientos claros emanados por la constitución, sus leyes reglamentarias y el MEN, para asumirlo desde las instituciones. (Vergara, 2011, págs. 81-82)

Esta tensión, en el caso de Pereira, también se ve reflejada en las prácticas educativas afrocolombianas, ya que están marcadas por diferentes ideas, conceptos y representaciones de lo afro, que parten de un conocimiento sesgado, superficial, fragmentado e instalado de forma tradicional, de conocimientos teóricos, académicos, pedagógicos, jurídicos y curriculares elaborados desde el MEN, y las universidades entre otros. (Vergara, 2011). En otras palabras, la falta de procesos

de formación docente en etnoeducación sigue alimentado un sistema educativo obsoleto, que desconoce y niega los grupos subalternos dada la resistencia e ignorancia institucional.

Este último punto de vista, fue el que incentivo al grupo GEA-CES de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia, en el año 2006 a desarrollar un programa de formación permanente de docentes, PFPD, del Distrito Capital de Bogotá, sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para los niveles de educación básica y media. El grupo constató que las acciones pedagógicas diseñadas por sus docentes-alumnos mejoraban la visibilidad de África y Afrocolombia a costa de reforzar estereotipos muy arraigados. Exponen que esta incongruencia deja ver la dificultad de olvidar el adoctrinamiento que ha perseverado por 400 años a favor de la “superioridad blanca”, así como la necesidad de rediseñar estas acciones afirmativas, abriendo espacios legítimos para socializar innovaciones educativas y distribuir nuevas bibliografías. Sin embargo, advierten que transformaciones profundas tan sólo serán posibles cuando aparezcan los institutos de investigaciones afrocolombianas. (Arrocha, Guevarra, Londoño, Moreno, & Rincón, 2007)

En el programa se inscribieron 40 maestros de diversas instituciones educativas del distrito, con los cuales lograron procesos reflexivos: de qué se trataba la cátedra, a qué se hace referencia cuando se habla de afrocolombianidad, cuáles son las cosmovisiones de los grupos subalternos, etc. Pese a que estos docentes implementaban los contenidos, no eran etnoeducadores y lo que hacían era reforzar estereotipos. Por tanto, es de vital importancia resaltar que una de las motivaciones de este trabajo fue, en primer lugar, la carencia de etnoeducadores en los colegios distritales que se ven forzados a dar la cátedra y en segundo lugar la marginalidad en la cual los sistemas educativos, incluido el universitario, mantienen la historia de África y los Afrocolombianos, por tanto sostienen que no sólo urgen reformas curriculares que incluyan estética, geografía, historia, etnología, demografía y politología de las entonaciones donantes de cautivos, “*sino también convocatorias*

que de manera explícita dibujen el tipo de expertos que deben contratarse para llenar vacíos que son, sin duda de carácter estructural". (Arrocha, Guevarra, Londoño, Moreno, & Rincón, 2007, pág. 103)

Por lo anterior y recapitulando, las investigaciones de este acápite se resalta, primero, que las experiencias con etnoeducadores de formación, en el caso de áreas rurales, han logrado revolucionarios cambios para sus estudiantes y comunidades pese a las resistencias institucionales. Segundo, que los docentes de ciencias sociales que se ven obligados a implementar las temáticas de la cátedra afrocolombiana, "por desconocimiento" reafirman estereotipos, estos últimos son el legado de una estructura educativa tradicional, que se resiste a formar expertos en el tema. De acuerdo con esto, no es gratuito que los procesos con éxito devengan de docentes con formación.

1.1.4 Sobre la identidad de los líderes de la etnoeducación y de la CEA.

La primera reflexión de este acápite, titulada: Entre invisibilidad y reconocimiento, Luchas afrocolombianas por la educación del siglo XX; es escrita por Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz; en donde hacen un examen riguroso de los acontecimientos que tuvieron lugar a partir de la década de los años 60 del siglo XX, con respecto a la configuración de la etnoeducación y la CEA como: "Derecho, proyecto político y modelo de educación afrocolombiana"; abriendo así, toda la dimensión de la identidad de lucha de los líderes de la etnoeducación en Colombia. Dado que:

Proviene de una larga gesta de cuatro décadas durante las cuales comunidades, intelectuales, maestros y organizaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NAPR) protagonizaron formas de acción política para lograr el acceso a la escuela, inicialmente, y a una educación desde la cultura propia, posteriormente. En este artículo hacemos visibles los acontecimientos que tuvieron lugar a partir de la década de los años setenta del siglo XX, en la emergencia y configuración de la etnoeducación como derecho, como proyecto político y como modelo de educación afrocolombiana (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014, pág. 35)

Uno de los elementos más importantes a resaltar, es que pese a los esfuerzos, reivindicaciones, logros y lucha, estas organizaciones de intelectuales y líderes permanece en la invisibilidad, por lo que, no son reconocidos como movimiento social, a pesar de sus organizaciones y de trabajos tan destacados como el de Diego Córdoba, *“quien lideró la creación de un sistema educativo propio en el Chocó y la creación de cuatro escuelas normales Superiores”* (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014, pág. 36). Esta lucha, además, se nutre de modelos devenidos de la educación popular, hija de la teología de la liberación⁷, que propugna por modelos educativos propios y no un sistema educativo bancario oficialista que reduce todo al capitalismo salvaje. También están sustentados en modelos afroamericanos y las luchas agrarias de los años 70.

Ahora bien, dentro del sistema educativo nacional hay una invisibilidad de otras cosmovisiones y de las realidades propias, por lo que muchos docentes siguen legitimando un modelo de repetir y adoctrinar; esta característica fue a la par con la modernización económica de los años 50; en donde una minoría logró escolarizarse y este paso por la educación nacional pública, hizo posible el surgimiento *“De una intelectualidad negra que luego sería la responsable, entre muchas cosas, de cimentar la lucha contra la invisibilidad histórica de los africanos y sus descendientes en el sistema escolar colombiano y sus políticas del conocimiento”*.(Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014, pág. 38).

Ya para el año de 1977, se presentó el primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas celebrado en Cali. En donde se encontraban intelectuales nacionales, Americanos, Africanos y Europeos, y cuyo panelista más destacado fue Manuel Zapata Olivella, quien abordó el problema de la invisibilidad de la cultura afro en la

⁷ La educación popular es una corriente político- educativa que surge en Latinoamérica. Aunque su origen se remonta a finales de los años 70 por las apuestas y pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire, sus antecedentes comenzaron con la teología de la liberación e ideales de la izquierda latinoamericana, ya que estas perspectivas fueron las que aportaron herramientas para intervenir en los sectores populares y generar cambios desde los contextos y no desde aulas de clase bancarias que desde abstracciones teóricas reducen la posibilidad de transformación social.

escuela y propuso la inminente necesidad de incluir en los p nsumes educativos esta temática, sobre todo en aquellos países donde las culturas nacionales tuvieran el aporte de la etnia africana. Esto que se empezaba a gestar en el marco nacional, se nutrió de un contexto internacional donde se estaba presentando la descolonización africana, la lucha contra el apartheid en Sudáfrica y movilización por derechos civiles en EEUU. Entonces, *“Estudiantes negros en universidades de Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín recibieron las ideas y las posturas de estos movimientos, que se convirtieron en referentes de identificación para jóvenes escritores, artistas, poetas, humanistas y militantes de la causa racial”* (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014, pág. 40).

Esta organización, paulatinamente logró a través del Centro de Investigación de la Cultura Negra en el año de 1984 el V seminario de formación y capacitación docente en la ciudad de Mompox, en el cual participaron intelectuales como Orlando Fals Borda y Manuel Zapata Olivella, Esto y los encuentros realizados por el instituto Frantz Fanon, en 1986 en el Cauca, reconstruyen la memoria de todo un proceso que llegó al encuentro de 1989 con el primer Encuentro Nacional de educación afrocolombiana. Sin embargo, para el evento de la reforma constitucional:

Se estableció en Colombia el reconocimiento de las poblaciones étnicas. Queremos destacar que bajo esta nueva denominación lo étnico equivaldría a lo indígena, es decir, una representación recortada bajo la cual lo diverso se caracterizaba por identidad, lengua, cultura y territorio. Para las comunidades negras el capítulo de la Asamblea Nacional Constituyente representaba un evento que llamaremos “invisibilidad normativa” pues en el momento más emblemático de irrupción del discurso de la diversidad cultural de la nación y su reconocimiento político y jurídico, las comunidades negras quedaron por fuera del debate y de la foto. Normativamente la determinación de lo étnico no incluía de forma clara y precisa a poblaciones racial y culturalmente diferenciadas, y cuando se repasan los renglones del articulado constitucional se puede reconocer una impronta donde los rasgos se concentraban en las categorías de lo indígena. (Castillo Guzmán & Caicedo Ortiz, 2014, pág. 43).

Esta reforma que seguía invisibilizando a los afrocolombianos, hizo que estos intelectuales presionaran, fundaran y movilaran sus organizaciones durante 1991, lo que logró la inclusión del artículo transitorio 55, que hizo posible dos años

después, la ley 70 de 1993 para comunidades negras. En donde, para el caso que atañe en la investigación se plantea la creación de la Comisión Pedagógica Nacional, para asesorar al MEN en la definición de políticas y programas para comunidades negras, aunque la política pública de educación hasta la fecha y a pesar de sus lineamientos y obligatoriedad referente a la CEA no ha logrado ser incorporada de manera óptima y clara al sistema educativo nacional vigente.

Entonces y para concluir esta reflexión, se dice que pese a la lucha de intelectuales, maestros e investigadores, se evidencia que su liderazgo y logros aún son poco reconocidos. Esto se debe en parte, porque el sistema de educación nacional es resistente a un proyecto educativo nacional propio, dado el marco de modelos tradicionalistas copiados del extranjero, que ignoran la realidad nacional.

Ahora bien, es necesario dimensionar porque la identidad de lucha reclama una educación alterna, capaz de integrar la diversidad étnica del país, para este caso se cita la memoria personal escrita por Yuliet Sinigúí Ramirez (2007) perteneciente al pueblo Embera Eyavida sobre los proyectos de participación de carácter investigativo, que realizó con poblaciones indígenas y afrocolombianas donde se invitaban a construir y hacer memoria de sus raíces culturales. Esta autora propone una construcción de identidad que comprenda y reconozca procesos complejos de reconfiguración geográfica y sociocultural, los cuales urgen de propuestas educativas alternas.

Su motivación para ser etnoeducadora, se basa en su historia personal y trabajos de campo en los cuales evidenció, que muchos jóvenes y niños pertenecientes a grupos étnicos y que llegaban a la ciudad eran discriminados por sus costumbres, prácticas y cosmovisiones. En muchos casos las escuelas a las que asistían los profesores que daban los temas de historia, hablaban de los Aztecas, Incas y Mayas, cuando estos niños intervenían y hablaban de sus comunidades muchos eran silenciados, a otros se les invitaba hacer una exposición de su comunidad, pero el resto de compañeros se burlaban y empezaban a decirles cosas ofensivas, en reiteradas ocasiones, hasta que los niños pedían a sus padres que los retiraran

de la institución. Con respecto a los niños afrocolombianos, ni siquiera se nombraban en los contenidos de historia de la clase.

La autora y un grupo de estudiantes universitarios indígenas, preocupados por ésta situación crearon un cabildo llamado Chibcariwak, en donde a través de talleres de identidad cultural proponían que la construcción de ser y querer sus culturas, servía para que no se siguieran viendo cómo pasado en la sociedad. La continuidad de este proceso permitió identificar que los niños, y los jóvenes de cualquier origen étnico en contextos urbanos se enfrentan a muchas problemáticas, que no necesariamente contribuyen a su construcción de identidad: hay pocos referentes culturales de sus comunidades de origen en la escuela, la familia y principalmente la ciudad. (Siniguí Ramirez, 2007)

Por tanto, la identidad cultural es el potencial para una educación alternativa que deje de invisibilizar a las diferentes culturas, y a pesar de que los niños y jóvenes de grupos étnicos que llevan viviendo mucho tiempo en la ciudad no conserven una lengua materna, no se pinten y no practiquen muchas costumbres de sus pueblos, tienen una visión y un sentir muy profundo de su ser étnico. Además, porque desde allí y para allá están luchando por tener unas mejores condiciones de vida, participación, inclusión y equidad de sus pueblos, que por mucho tiempo han estado marginados. (Siniguí Ramirez, 2007)

1.2 Formulación del problema.

Esta investigación indaga por las perspectivas políticas y los procesos de formación académica formales o de educación popular que configuran las identidades de los líderes de la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá pertenecientes a la red de maestros el *Elegguá*, interesados en afrocolombia y en la CEA; haciendo una distinción y es que se entiende por líder aquel docente e investigador que asume la CEA, formado en el ámbito de la afrodescendencia, ya que, a partir de ahí y como movimiento intelectual están visibilizando el proceso de

la misma y exigiendo paulatinamente al distrito la inclusión de ésta en los colegios bogotanos.

Ahora bien, dicha exigencia se debe a que, a partir del reconocimiento multicultural de la constitución de 1991, para este caso específico el artículo 9 del decreto 1122 de 1998 que declara la obligatoriedad de la cátedra de estudios afrocolombianos en la educación básica, media y superior tanto pública como privada; no hay mecanismos que garanticen el cumplimiento de la ley, ni tampoco hay suficientes espacios de formación para docentes que deberían ejercer la cátedra y etnoeducación⁸ en el país.

Por lo anterior, y tomando el nivel de educación básica, los colegios distritales (10 en total) que han empezado a impartir la cátedra tienen pocos maestros formados en perspectiva afrocolombiana, el resto son, docentes que se ven obligados por unas cartillas a incluir el tema en sus respectivas materias; en los colegios privados ni siquiera existe dicha cátedra. En cuanto a la formación superior en los programas de ciencias sociales del sector privado de pregrado y postgrado no existen en las materias criterios específicos relacionados con el tema y en el sector de la educación pública hay un mayor reconocimiento, pero es bastante limitado.

De acuerdo con lo anterior, aunque la CEA podría ser una herramienta para liberar a la sociedad de un sistema educativo tradicional, (ya que ésta desarticulado de su contexto social y de sus problemas, culturas e historias reales), no tiene incidencia en las instituciones educativas lo cual habla de que la ley desconoce los marcos culturales heredados de una estructura social piramidal en la que el indígena y el afrocolombiano siguen siendo marginados y lo peor, es que los mecanismos de

⁸ De acuerdo con Daniel Garcés, se afirma que existe un desafío social de atención formativa posgradual, frente a los 6121 plazas de etnoeducadores establecidos en el año 2005 y frente al potencial de los 12.932 aspirantes a etnoeducadores que presentaron la prueba ICFES para etnoeducadores afrocolombianos en junio 30 de 2006. En el 2008 los plazas de etnoeducadores de las entidades territoriales certificados de los departamento de la cuenca del pacífico: Nariño, Cauca, Valle y Chocó, alcanzan la cifra de 4.268 plazas.

En cuanto a la cátedra afrocolombiana que la regula el decreto 1122 de 1998 en el caso de Bogotá no hay programas que garanticen la formación de docentes para implementarla. Por lo que la gran mayoría de profesores encargados de la cátedra desconocen las dimensiones de esta apuesta educativa.

acción de la ley son inoperantes para establecer no sólo el reconocimiento político real y cultural de los grupos subalternos, sino el conocimiento de estos al resto de la sociedad. Asunto que debió ser preliminar a la cátedra, a través de políticas públicas educativas y procesos de intervención interculturales en los marcos institucionales.

Por tanto, entre los muchos obstáculos para la realización de la cátedra, hay dos que sobresalen, el primero es el marco legal ya que, hacen falta procesos civilizatorios para legitimar su aceptación, en otras palabras, los procesos culturales de integración social son transversales al racismo colonial, es por ello que de manera sistemática, éste, se ha perpetrado a través de los estereotipos y la invisibilidad, que en resumidas cuentas se sintetiza en la negación del otro a nivel institucional y sobre todo en el sistema educativo, y en segundo lugar la manera de ejecutar la CEA necesita unos profesionales capacitados y conocedores de los grupos subalternos, por lo que, los colegios y sobre todo las universidades en sus programas de ciencias sociales de pregrado y postgrado deberían ofrecer esta alternativa.

Es decir, los programas⁹ para etnoeducación y para la cátedra son insuficientes por lo que las universidades que tienen programas pregraduales de ciencias sociales desconocen la existencia de ésta educación en temas étnicos, y por tanto, la obligatoriedad de los mismos se queda en los escenarios de semilleros de algunas universidades públicas y en algunos temas de programas postgraduales relacionados con educación intercultural; los centros de educación superior privada siguen resistentes a la legislación puede ser por desconocimiento, o porque en sus

⁹ En la Ciudad de Bogotá y pese al decreto 1122 de 1998 (CEA), no existen programas específicos pre graduales en estudios etnoeducativos y menos en formación de CEA. En Post grado hay maestrías en educación con énfasis en comunicación intercultural, etnoeducación y diversas culturas, caso de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La maestría en educación tiene un grupo de investigación sobre: Etnicidad, colonialidad e interculturalidad; en la Universidad Externado llevan 2 semestres dictando una cátedra abierta de estudios afrodescendientes. Y según el listado de los programas en licenciaturas del ICFES en Bogotá, licenciatura en etnoeducación, la ofrece únicamente la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

programas de ciencias sociales la perspectiva étnica; multicultural e intercultural este implícita, sin embargo, es necesario el reconocimiento formal, dentro de las temáticas de estos programas, por los contextos de los grupos subalternos en este País con sus implicaciones, apuestas y urgencias.

No obstante, no es del interés de esta investigación historizar la cátedra de estudios afrocolombianos, ni los programas que existan pregraduales y postgraduales al respecto, sino a los protagonistas de este estudio de caso, o mejor darle voz a aquellos que lideran toda la problemática mencionada anteriormente, a través de procesos de investigación y formación de docentes con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá. Por lo que una primera motivación es reconocer el trabajo de estos sujetos, con sus apuestas, conocer lo que ellos piensan y construyen; y descubrir el por qué se interesan en implementar, exigir y formar a personas en la CEA. Sin embargo, hay que hacer otra importante distinción y es que dichos líderes están formados en perspectiva afrocolombiana (ver acápite 1.1.4). En otras palabras se asumen aquellos profesionales enmarcados en un proceso hijo del movimiento social afrocolombiano de los años 70.

Ahora bien, de acuerdo con Stuart Hall las identidades se entienden como un campo ideológico en el cual se da la disputa entre representaciones sociales donde hay una hegemónica y otras subordinadas. Es decir, se afirma que en el caso de la CEA de manera hegemónica constitucional es pensada como un sistema de educación alternativa, pero desde el marco institucional especialmente el MEN ha sido restringido como un proyecto secundario dentro de un sistema educativo aún tradicional. Por lo que, las definiciones de la CEA pasan por prejuicios institucionales en donde se niega pese a la legislación programas específicos de formación en etnoeducación o en docencia para la cátedra. Es decir, las perspectivas políticas desde este estudio de caso ayudaran a entender las diferencias o aceptaciones que tienen los líderes respecto a las definiciones institucionales y al desarrollo de la CEA en el contexto colombiano.

Por todo lo anterior, entrevistar a quienes lideran el proceso de investigación y formación de formadores de la cátedra de estudios afrocolombianos, permite

evidenciar que pese a las dificultades institucionales existen docentes e investigadores de formación que tienen unas apuestas claras al momento de asumir su trabajo y rol como precursores de la CEA, constituyendo los elementos políticos de estos sujetos como el otro pilar de esta indagación, es decir historizar de manera sociológica a estos líderes es reconocer el contexto, en este caso un centro de poder como Bogotá en el que se está realizando a partir de unos sujetos el reconocimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos y por tanto, unas identidades en común o el cómo asumen su proceso de formación en perspectiva de afrodescendencia, por qué les parece importante la implementación y la construcción de programas y formación para etnoeducadores, por qué les llamó la atención y cómo y por qué se involucraron en el proceso.

1.2.1 Pregunta orientadora de investigación

¿Qué referentes “educativos culturales”¹⁰ y políticos configuran las identidades de los líderes de la red *Elegguá* con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá?

1.2.2 Justificación

Entre las muchas razones que podría enumerar para realizar esta investigación me gustaría empezar con la que considero la más importante, y es la necesidad de resignificar unas ideologías de resistencia que hablan de lo afro desde sujetos que se han formado en perspectiva de la afrocolombianidad y no desde definiciones académicas devenidas de un sistema educativo tradicional u oficial. Por tanto, surge la necesidad de reconocer líderes que luchan por la visibilidad y derechos no sólo de las comunidades negras, sino de toda la sociedad colombiana, al reclamar una

¹⁰ El maestro Manuel Zapata Olivella, fue el primero en hablar de la necesidad de un modelo educativo nacional propio, que vinculará la realidad de las diferentes culturas del país a la escuela. Por tanto, este término encierra la serie de procesos de formación de los líderes de la CEA, en relación a este modelo educativo alterno (perspectiva de formación afrocolombiana).

educación que sea más pertinente con la realidad; dado que la CEA es la primera ventana de un multiculturalismo real, ya que plantea el reconocimiento de las diferencias desde el sistema educativo a nivel nacional y no un reconocimiento que se queda sólo y para los poblados de las comunidades afrocolombianas. Por tanto, quien decide liderar un proceso en pro de la etnoeducación desde la cátedra de estudios afrocolombianos configura de manera consciente o inconsciente la representación y la resistencia de la ausencia afro y de los afrocolombianos como los huérfanos de la historia. Es decir, indagar por lo que piensan los actores de este estudio de caso permitirá elaborar una aproximación a la representación propia de los grupos subalternos.

La segunda razón que aduzco, es que siendo la sociología una disciplina histórica interesada por el presente, brinda las herramientas para dar cuenta de forma crítica reflexiva de aquellos procesos humanos, sociales, culturales y políticos que han configurado la realidad tal cual la conocemos hoy. En el caso colombiano el presente que se quiere resaltar está trazado por un tejido que da la apariencia de multicultural, pero que en esencia está cooptado por una monocultura o una cultura hegemónica (colonial: un solo idioma, una sola religión y un ciudadano por excelencia mestizo) que de manera tradicional ha perpetrado dispositivos de discriminación e invisibilidad, prueba de ello, es que la ley contemplada a la luz de la constitución del 91 se queda en el plano simbólico, pero de manera material y concreta el indígena y el afrocolombiano siguen siendo invisibilizados en la sociedad colombiana.

Entonces y retomando la sociología, se afirma que ésta se preocupa por el poder, en este caso sería por aquellas construcciones hegemónicas de ideales de blancura que definen quién es aceptado o no en una sociedad (jerarquía) y como los grupos subalternos han creado escenarios de reivindicación para tener posición, reconocimiento e integración en la sociedad. Por tanto, esta disciplina aquí se convierte en el lente analítico de las paradojas de una realidad social que por una parte ha legitimado el racismo, y que por omisión y herencia colonial le ha costado

mirarse al espejo y reconocerse como lo que es indígena y negra; y por la otra crea escenarios para abrirse al multiculturalismo, pero los limita ya que, no reconoce procesos identitarios que luchan por la representación y no crea condiciones institucionales óptimas para que se naturalicen y acepten las diferencias sin los prejuicios del color de la piel .

La última razón es que existe mucho material académico entorno a las comunidades negras, sin embargo, este es un trabajo exploratorio ya que la mayoría de trabajos tienen una línea afroamericanista (historia estática) en donde se le da prelación a elementos culturales africanos del pasado que conforman el tejido cultural de las negritudes colombianas. Es decir

Actualmente, en términos teóricos la producción sobre poblaciones afrocolombianas se caracteriza por dos distinciones. Una generacional, esto es, los académicos que se formaron antes de los ochenta que continúan operando con categorías y enfoques convencionales, algunos de ellos positivistas. Y los académicos que entran en los noventa y que ahora tienden a manejar herramientas teóricas más contemporáneas que, a pesar de su diversidad, confluyen en las críticas al positivismo y a los modelos conceptuales funcionalistas, estructuralistas y ciertas versiones del afroamericanismo. La otra distinción refiere a la producción realizada desde la academia y la realizada desde las consultorías, ongs, organizaciones sociales, e institutos gubernamentales. La primera producción se caracteriza por su sofisticación teórica y, en ocasiones, por su distanciamiento de las problemáticas más inmediatas de las poblaciones locales. En los segundos predomina un tono celebratorio del discurso multiculturalista acuñado en los noventa, así como una mayor preocupación por la coyuntura y problemas concretos que enfrenta la gente. (Restrepo & Rojas, 2008, pág. 15)

Por tanto, y de acuerdo con Eduardo Restrepo (2003) los estudios afroamericanistas pese a sus diversas posturas desde Adriana Maya, Jaime Arocha y Nina Friedemann, entre otros, han marcado la tendencia de la teoría social desde hace más de un siglo, sin olvidar que han tenido aportes valiosos. Pero desde esta mirada se pretende darle voz al sujeto que construye la historia en el presente, razón por la cual, no es del interés de este estudio abordar la misma perspectiva que poco ayuda a centrar la mirada en las identidades locales, por lo que, se toma el giro de los estudios culturales que no distan de enfoques etnometodológicos (es decir

desde la perspectiva del sujeto) como: Claudia Briones, Frederick Barth, Alejandro Grimson y Stuart Hall que se centran en que pese a los escenarios hegemónicos que definen que es lo étnico, el sujeto está lejos de entenderse y enmarcarse en esas perspectivas, por tanto, no es un ignorante de su realidad, la entiende y asume posiciones. En este caso las identidades de los líderes de la CEA, configuran un punto de partida que habla desde la otra historia (historiografía), la no oficialista, aquella que aún se desconoce dada la coacción hegemónica que mantiene marginadas a las “minorías étnicas” y en un desprecio por lo étnico de acuerdo al proyecto de Estado Nación colombiano de corte capitalista e imaginario impuesto y naturalizado de tercer mundo.

1.2.3 OBJETIVOS.

1.2.3.1 Objetivo general:

- Analizar los referentes “educativos culturales” y políticos que configuran las identidades de los líderes de la red Elegguá con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá.

1.2.3.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar las perspectivas políticas que asumen los líderes de la red Elegguá con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá.
- Evidenciar la formación académica formal o informal en perspectiva afrocolombiana de los líderes de la red Elegguá.
- Diferenciar las definiciones hegemónicas (MEN, constitucionales e institucionales) que existen de los subalternos y de la cátedra de estudios

afrocolombianos de los significados y significantes socio - culturales que tienen estos líderes.

II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Identidades sociales afros.

“El punto central de la comunidad y aldeas mandingas africanas era un gran baobab, este inmenso árbol reunía a las personas no por cuestiones de azar sino porque un griot descansaba ahí adentro; a los griots no les enterraban como a otras personas, sino que les colocaban en los huecos de los viejos baobabs pues tanto los árboles como las historias que llevaban en sus cabezas eran eternos...”

Raíces de Alex Haley

Se parte de este fragmento porque permite señalar la importancia de la historicidad en la dimensión de una cultura, en este caso, los *griots* eran los historiadores de los antiguos reinos africanos, su posición les permitía gozar de un status y dignidad inimaginable, tanto así, que la fundación de una aldea mandinga en sentido literal, no metafórico era alrededor de la tumba de este personaje donde se sembraba un árbol que evocaba la eternidad. Sí bien, muchas épocas distan de entender las dimensiones de este axioma, aquí se cita porque hace la introducción a una huella de un pasado que una comunidad junto con una manera particular de ver el mundo tuvo en común.

Por tanto, la historia subalterna “*a pesar de todas sus imperfecciones, no fue la larga noche del salvajismo de la que los europeos actuando en nombre de Dios, vinieron a liberarnos*”. (Achebe, 2010, pág. 7) Sin embargo, pese a esta realidad la trata y la inferioridad de la alteridad tanto en el caso indígena y afro hacen parte de un proyecto político – económico de unos centros de poder que para lograr su riqueza y ser lo que se denomina hoy “primer mundo” se expresa en palabras de Kant en que “la humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca... los negros son inferiores y los más inferiores son parte de los pueblos (nativos) americanos”. Esta frase reúne el legado de unas barreras mentales de clasificación racial

presentando a África, a los africanos, su diáspora y a los indígenas como “el punto más bajo de la condición humana, estrictamente entre lo humano y lo animal” (Achebe, 2010, pág. 9). En otras palabras *“con la trata y la esclavitud se negaba la existencia del negro en cuanto sujeto individual y colectivo capaz de protagonizar su propia historia, haciendo de los grupos negros unos “huérfanos de la historia””* (Hoffmann, 2007, pág. 3) y con lo indígena se da “la sumisión de América a España, la asimilación de los indios a la religión cristiana, la preferencia por el colonialismo en detrimento del esclavismo” (Todorov, 1997, pág. 216)

Sí bien, la afrodescendencia en Colombia está lejos de la antigua africanía, el problema nacional interno sigue respondiendo a un modelo colonial de clasificación, en donde el movimiento social afrocolombiano y los intelectuales formados desde la educación popular han sido invisibilizados por un proyecto de Estado Nación, que para funcionar y existir necesita una historia oficial y un nacionalismo. Más adelante se retomará este asunto, por ahora se dirá que la historia subalterna presenta un tener en común más allá de encuentros de folklor, tradiciones y costumbres, que señala dimensiones simbólicas y profundas de maneras de ser, vivir y sentir a partir del nacer en x o y cultura. Entonces, para introducir el concepto de identidades hay que hacer varias aclaraciones, en primer lugar se entiende por este término el sentido de pertenencia que un sujeto naturaliza a partir de una historia en común, una cultura y unos marcos de relaciones, significados y significantes que interpreta, entiende y construye a partir de esa visión de mundo.

Sin embargo, no se puede pasar por alto otras categorías latentes que conforman el entramado de las identidades, como la alteridad, el poder y las formas de reconocimiento, es decir, partir de identidad no es el yo por sí mismo, sino que reúne de manera singular la relación de un yo con unos otros, porque de esta manera se logra exponer que las diferencias de un individuo en relación con los demás pertenecen a un contexto más amplio de relaciones de poder y el proyecto de Estado Nación, dado que es el caso que se debe referenciar al hablar de la subalternidad de los grupos étnicos.

Por lo anterior, al comenzar con el concepto de alteridad hay que mencionar que *“uno puede descubrir a los otros en uno mismo, darse cuenta de que nos somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a todo lo que no es uno mismo: Yo es otro”*(Todorov, 1997, pág. 13). Ahora bien, ese otro empieza con el “descubrimiento” (no se puede descubrir aquello que existe) de América que señala el punto de encuentro entre seres humanos iguales y diferentes; la dimensión de diferencia, sin embargo, no corresponde ni en antaño ni en la actualidad a marcos culturales, idiomas, formas de interpretar, símbolos y sentidos diferentes de una visión de mundo sino a la lógica eurocéntrica de inferioridad, en otras palabras, es igual porque es ser humano, pero es inferior por su “raza”, cultura, habla, etc.

Con esto, los europeos crearon la necesidad de intervenir en mitigar estas falencias e imponer el estilo de vida occidental aunque nunca los “amerindios” lo llegasen a tener. Es igual que en el caso particular de los españoles, estos terminaban diciendo que los indios eran seres humanos bajo la lógica del cristianismo, pero sus diferencias se basaban en ser inferiores (Todorov, 1997), es decir lo diferente no se mide bajo otro sistema de pensamiento cultural, social, territorial y político, sino desde la lógica siempre euro occidental contradictoria la diferencia es que son inferiores.

Este proyecto se rastrea tanto en el comienzo de la colonización, como en la colonialidad del poder. Muchos son los autores que señalan que pese a que ya no hay colonización las vidas y los gobiernos autoritarios de América del Sur siguen reproduciendo una dominación sutil a través de conceptos inventados como “subdesarrollo”, “tercer mundo” y atraso. No es del interés de este texto profundizar en esa dimensión por lo que se recomienda ver Arturo Escobar y Aníbal Quijano para una reflexión más rigurosa de ese aspecto. Sin embargo, se hace mención porque la construcción de Estado Nación Colombiano desde su cimentación hasta hoy, albergó y alberga categorías raciales y dispositivos como la historia oficial, el mestizaje etc. para fomentar un nacionalismo que sostiene la pirámide de clasificación utilizada en la colonización.

Entonces, la alteridad en el caso de los grupos étnicos en Colombia al presentar el problema de la otredad desde la dimensión de inferioridad concierne a tensiones de poder que desde marcos coloniales sistemáticos y aún vigentes están anclados a un proyecto de Estado Nación cuyo eje articulador ha sido el concepto de raza, mestizaje y centralidad del poder (desde Bogotá se piensa siempre la realidad nacional). Estos tres términos son el motivo de que las diferencias culturales dentro del panorama nacional se queden en reconocimientos simbólicos como los consignados en la constitución de 1991 referentes a los grupos étnicos, ya que aparte de aparecer en el papel, de manera fática no están generando ningún reconocimiento diferente a los estereotipos por parte de la sociedad no étnica, es decir, siguiendo la lógica de Charles Taylor, los reconocimientos simbólicos son falsos reconocimientos o faltas de reconocimientos que pueden causar daño, dado que pueden ser una forma de opresión que aprisiona a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (Taylor, 1993) Esto último es el escenario que alimenta una realidad surgida de procesos sociales de mestizaje heredados de la colonia en donde las otras culturas, historias y conocimientos han sido invisibilizados y marginados.

Hay que tener en cuenta que un Estado Nación y nacionalismo *“como punto de partida, son artefactos culturales de una clase particular. Y a fin de entenderlos adecuadamente, necesitamos considerar con cuidado como han llegado a ser en la historia, en qué formas han cambiado sus significados a través del tiempo y por qué en la actualidad, tienen una legitimidad nacional tan profunda”*. (Anderson, 1991, pág. 21).

Por lo anterior, es de vital importancia señalar que la invisibilidad y los estereotipos en que permanecen los grupos étnicos, corresponden a los artefactos culturales recreados desde una clase particular; y naturalizados y normalizados por un grueso de la población. Por tanto, la mayoría de personas nacionales que se definen como mestizos están sincronizados a una historia oficial, una educación tradicional y modelos ciudadanos que se ajustan de manera inconsciente a los intereses

económicos de la clase dirigente que se mantiene en la cima de la pirámide social, dado que:

A partir de las guerras de independencia, las elites criollas utilizaron el mestizaje – resultado genuino de la mezcla de razas que se dio en el nuevo mundo– como una ideología que promulgaba la igualdad y la libertad para redefinir como nacionales a las poblaciones de indios, negros y mestizos subalternos (Wade, 1993; Klor de Alva, 1995). Como discurso fue la narrativa de construcción nacional de los líderes criollos y mestizos de las nuevas naciones independientes, en su intento de oponer una identidad nacional mestiza al dominio imperial español. Pese a la inclusión predicada por el discurso del mestizaje, los indígenas y los negros fueron excluidos racial y culturalmente del proyecto nacional. Su bajo estatus y su falta de recursos configuraron su marginación de los centros de poder, por lo que muchos de ellos urgieron a sus descendientes mestizos y a algunos de sus miembros a abandonar sus comunidades y, cuando fue posible, a manipular estratégicamente sus identidades equívocas para alcanzar un estatus social más alto en un mundo dominado por la cultura y los valores occidentales. Este hecho, señalado por Klor de Alva (1995), revela el carácter construido-negociado de las identidades etno-raciales de los diferentes grupos de población que han estructurado y prevalecido en las sociedades latinoamericanas desde los tiempos coloniales (Chavez, 2002, pág. 196)

Por consiguiente, el proyecto de Estado Nación se encuentra mayoritariamente reflejado en la constitución de 1886 en Colombia, ya que, sus principales rasgos identitarios “un sólo idioma, una sola religión” y el proyecto de mestizaje consolidaron los tres pilares hegemónicos de la identidad nacional, anulando e invisibilizando la historia real que se interrelaciona con la de las otras culturas que eran parte de la Nación, pese a la nueva constitución y reconocimientos de otras culturas el panorama actual no dista mucho de estos rasgos.

Al tomar el caso del proyecto de mestizaje, para hablar de este, es necesario vincularlo con la noción de raza, porque este término inscribe y proyecta una serie de elementos históricos de dominación y sometimiento al proyecto de la colonia que dejaron como legados históricos unas sociedades piramidales en las que aún hoy existen diferencias por color de piel (negros y blancos), y aunque es obvio que todos los seres humanos son iguales en términos de una única especie y

políticamente en cuanto a potencialidad y derechos humanos, también debería ser obvio que lo que hace la diferencia son las culturas de cada grupo social, sin embargo, no se reconocen estas prácticas y se insiste en una frontera invisible dada por el color de la piel. (El color de la piel no hace a nadie afro o blanco, sino las raíces culturales, pero hay que hacer énfasis en esto porque a pesar de que los estudios de genoma humano quitan el concepto de raza los condicionamientos históricos – sociales hacen que los individuos se sigan pensando en términos de razas).

En el caso colombiano el mestizaje fue una imposición para que el individuo pudiera ser aceptado en las ciudades coloniales, lo negro y lo indígena no eran en esa construcción de ciudad, y no eran por el color de la piel, en cambio aquellos descendientes de éstos, más claros que aceptaban hispanizarse y aculturarse empezaban a tener derechos y poder, como andar en espacios públicos y hacer parte de la vida social¹¹. Los llamados mestizos no eligieron esta condición. Al contrario, fue impuesta con la historia oficial y con el proyecto de colonia cuyo orden se mantuvo intacto para el proyecto de nación:

En la intensa mezcla racial y cultural que tuvo lugar antes y durante el periodo colonial, la estratificación social basada en el color desempeñó un papel importante en las sociedades coloniales latinoamericanas. Una vez apareció el mestizo como ser biológico y político-cultural, y el orden sociopolítico colonial se encontró plenamente establecido, indígenas y negros podían intentar convertirse o llegar a ser mestizos por medio del abandono de sus comunidades y la adopción de prácticas culturales y valores europeos, tales como la lengua española y el cristianismo, en un proceso que algunos autores han denominado blanqueamiento (Stutzman, 1981; Whitten, 1985; Wade, 1993). Durante el siglo dieciocho, el orden colonial clasificó a las personas mediante un intrincado sistema de graduación del color de la piel y de otros rasgos fenotípicos definidos en relación con los colonizadores europeos. En la así llamada *sociedad de castas*, el blanqueamiento y la limpieza de sangre asociada con las elites blancas –criollos americanos y españoles– eran claves en la posición social de los individuos, mientras que el oscurecimiento de la piel se relacionaba con la proximidad a los negros y a los indios

¹¹ En el texto la construcción de ciudad en los andes centrales de Marta Herrera se puede detallar a profundidad los elementos centrales para el orden y construcción de ciudad. Aunque no fue el único modelo de ciudad, ya que para el caso de la costa la construcción de ciudad empezó hasta el siglo XVIII como lo expone Fals Borda en la doble historia de la costa.

y, por tanto, era signo de atraso, pobreza e ignorancia. Este orden jerárquico prevaleció hasta finales del siglo diecinueve, cuando entre las elites nacionales e imperiales se arraigaron concepciones específicamente raciales sobre las diferencias sociales y culturales. (Chavez, 2002, págs. 195-196)

Entonces, durante un siglo y un lustro de vigencia de la constitución de 1886 no se reconocían a los grupos étnicos, a excepción de los indígenas con la ley 89 de 1890 que registraba la autonomía política y territorial bajo preceptos racistas y etnocidias, pese a estos graves preceptos, esta ley sirvió un siglo después para que los indígenas se apropiaran de ella dotándola de un nuevo significado. Pero los afros no eran ante el Estado Colombiano por lo que, estos grupos crearon formas de resistencia y lucha frente a una monocultura hegemónica que intentaba desarraigarlos, preservando su identidad cultural. Por tanto a pesar de que estos últimos jamás fueron carentes de historia permanecieron en la marginalidad y siguen invisibilizados por ignorancia y por una sociedad que sigue sustentada en las relaciones coloniales. En este sentido hablar de identidades es preguntarse por el orden social, (etnometodología) en este caso aquellos marcos coloniales que siguen operando pese a este escenario intercultural.

Ahora bien, tomando el concepto de multicultural, hay que señalar que el multiculturalismo o reconocimiento político hace referencia a todo un proceso que en Colombia aparece a partir de la constitución de 1991, este es importante porque describe un primer reconocimiento de las alteridades en el país, pero no deja de ser un proyecto político marginal dentro de un escenario colonial. Esto porque el reconocimiento de la diferencia se ajustó a criterios endógenos dentro de la territorialidad de los grupos étnicos, es decir, que las políticas educativas, manejo de recursos, y autonomía de sus prácticas se queda territorializada y ajustada sólo al grupo étnico en particular, (un intersticio y excepción es la CEA, ver acápite 1.1.1) pero no existen procesos con el resto de la sociedad de la importancia de las acciones afirmativas, ni un reconocimiento exógeno (al resto de sociedad no étnica) de estos grupos con su historia, lucha e identidad, porque se mantiene coexistiendo en el marco de un poder hegemónico, con una monocultura, una

historia oficialista y un nacionalismo que aísla y fragmenta el conocimiento de las diferencias.

En otras palabras, el reconocimiento de los diferentes es la *“encrucijada de caminos: entre una democracia cultural que reconoce el pluralismo cultural (y los derechos de las minorías) y un integrismo comunitario que identifica un poder con una sociedad y una cultura”*.(Touraine, 2000, pág. 173)Es decir hay un relativismo cultural ya que *“se ambiciona la separación de culturas definidas por su particularidad, y por lo tanto la construcción de sociedades homogéneas”*(Touraine, 2000, pág. 176). Por lo que, el multiculturalismo en este caso, define a los grupos étnicos bajo categorías raciales y territoriales que los mantienen aislados de un reconocimiento por parte de toda la sociedad.

Es decir, el reconocimiento político es falso, porque si existe un personaje de un grupo étnico, se acepta que es diferente. La constitución lo reconoce y lo expresa en la carta magna, pero bajo categorías de autoperpetuación biológica del grupo, territoriales (en el caso afro el pacífico), lingüísticas etc. Pero además, dicho reconocimiento se resuelve con: tiene su territorio, su lengua y cultura; entonces con esos elementos se plantea la preservación, la autonomía de recursos y el adminístrense bajo la premisa de diferentes aunque el resto de la población no los conozca, es decir, es diferente, quédese allá como diferente lo mismo que “juntos, pero no revueltos¹²”. Esta última frase (usada de manera coloquial por un grueso de la población colombiana) establece una diferencia cultural muy importante, en este caso sería el énfasis en que las diversidades culturales pueden estar en un mismo espacio sin tener que integrarse. Lo cual emplaza a los indígenas y negros a la invisibilidad y por ende se coloca al mestizo en el mito de “raza” superior dentro de las demás y como grupo hegemónico dentro del proyecto de Estado Nación. Por

¹² Según Grimson estas diferencias culturales en Argentina reposan en la creencia de que el argentino es por la mezcla de razas europeas, lo cual deja sin lugar al indígena y al negro en el relato oficial de Nación; en EEUU según DaMatta referenciado por Grimson se sintetiza en la frase “iguales pero separados” y en Brasil la norma es “diferentes pero juntos” en el caso de EE UU las diferencias están dadas en las relaciones sociales en el caso de Brasil las diferencias están dadas en la ausencia de estas relaciones.

consiguiendo el reconocimiento político, además esta definiendo al otro desde el desconocimiento y a través de límites culturales objetivos (estos últimos se retomarán más adelante) que lo que hacen es ayudar al proyecto de Estado Nación y a aislar a los grupos étnicos de la sociedad no étnica por tanto, dicho reconocimiento no ha creado procesos civilizatorios de reconocimiento social porque eso sería desmoronar la historia oficialista que se articula muy bien al nacionalismo.

Entonces y en síntesis las identidades desde la perspectiva de alteridad como inferiorización y el poder como proyecto de Estado Nación se vinculan con las representaciones, ya que estas jerarquizan el orden social, y se remiten a cómo en éste, están las estructuras de poder que a partir de reconocimientos simbólicos pueden incluir o excluir a cierto tipo de personas dadas en este caso, las condiciones sociales de una cultura piramidal en la que es desconocida la historia subalterna por los requerimientos del poder hegemónico. Es decir, la representación, según Chartier, reúne los modos distintos, pero superpuestos, que los diferentes grupos sociales tienen de clasificar y desglosar la realidad social, también reúne las prácticas que los grupos sociales usan para clasificar y descoser la realidad.

En suma las representaciones no logran ser fidedignas en cuanto a lo que personifican, pero sí, logran delimitar la diferencia que existe entre “nosotros y ellos”. Por lo que se afirma que las representaciones de “lo afro” en una sociedad, se encuentran ancladas a las visiones hegemónicas de lo que se ha naturalizado y legitimado en un orden social determinado; por eso lo afro cumple con ciertos parámetros de acuerdo a la pirámide social, (definiciones constitucionales) que ha permitido poner al mestizo como el modelo a seguir, (pese a que este no tiene historia propia, y no eligió que se le imprimiera la historia y cultura oficial, es decir la identidad no se puede vincular con el nacionalismo) y sí bien una representación no es determinante en la construcción de identidad si es influyente porque las identidades más que aspectos ontológicos y esencialistas, reúnen estrategias y

enfoques dentro de las relaciones cotidianas. *“nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos”* (Hall, 2000). De acuerdo con este autor, la identidad tiene que ver con el uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura, por tanto, no es una cuestión de quién soy yo. Sino de *“en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos”* (Hall, 2000, pág. 17).

No obstante, Hall también aclara que las identidades no se deben desligar de un campo ideológico de disputa entre representaciones sociales, donde hay una hegemónica y otras subordinadas, (Hall, 1998) por lo que de acuerdo con esto no es gratuito que en los movimientos afrocolombianos, los intelectuales formados desde la afrocolombianidad y militantes sean invisibilizados y sujetos a unos estereotipos estructurales que nacen y devienen del proyecto de Estado nación. Entonces, si bien, las alteridades se vinculan a definiciones hegemónicas (la constitución, la racialidad naturalizada, estereotipia en la sociedad), también se vinculan a las problemáticas conceptuales dentro de las ciencias sociales que se exploraran de manera breve a continuación.

2.2 El problema del concepto de identidad en las ciencias sociales

Haciendo un desplazamiento conceptual el problema de las identidades en las ciencias sociales y las redefiniciones de identidad presentan toda una amalgama de detalles que hay que desglosar y ver con lupa, porque a lo largo de la historia de las ciencias sociales cuando más se cree que se avanza más se permanece estancado, y esto sucede al dar por hecho que las definiciones preliminares de los conceptos, ya están como referentes estáticos y se parte de allí a un horizonte incierto que al chocar con las unidades de análisis parece presentar una inutilidad de las teorías, por ello vale la pena pensar, discutir y redefinir los marcos conceptuales desde los cuales se pretende explorar la realidad. En este sentido Claudia Briones, parafraseando a Gramsci, dice: “Cuanto más obvio algo parece, más ideológico es”.

Siguiendo la idea anterior, las identidades han sido abordadas desde dos corrientes: esencialismo y constructivismo, aunque no son las únicas pues existe el trabajo de autores como Frederick Barth y Claudia Briones, examinados en esta parte, y Alejandro Grimson, Stuart Hall y Eduardo Restrepo, que se abordaran en la última parte de este marco referencial, que se distancian tanto del esencialismo y constructivismo. El primero hace referencia al reconocimiento de las alteridades desde el plano político, hablando de quienes son los sujetos y cómo deben ser para pertenecer a un grupo étnico, lo cual define lo étnico con base a patrones culturales objetivos, es decir, se da por asimilado que la cultura es un concepto objetivo en donde términos como raza y territorio se vinculan a posturas todavía muy oficiales. Y el segundo:

Como casi postura de sentido común en los investigadores sociales contemporáneos, crea algunas ficciones reguladoras—como la de la contrastividad—para señalar ciertos efectos teóricos, políticos y etnográficos que resultan de basar los análisis en una «performatividad cliché». Lo que Brubaker y Cooper (2001) llaman «constructivismo cliché». Una especie de afirmación prescriptiva que nos lleva a repetir que las identidades son: construidas, contrastivas, situacionales, fragmentadas, fluidas, flexibles y disputadas. (Briones, 2007, pág. 58)

Si bien, hay que tener en cuenta que la estructura y la agencia son transversales a las ciencias sociales, la manera de abordarlas también hace parte de un marco conceptual ligado al proyecto de modernidad eurocentrista, (aunque hay que tener cuidado, ya que ambos enfoques no pertenecen a un corpus unificado y determinante, por lo cual, sólo se enfatiza en como abordan el concepto de identidad) por lo que, el constructivismo y esencialismo con respecto a las identidades no dejan de “inscribirse en el centro más que en los márgenes del que hacer hegemónico” (Briones, 2007). Sin embargo, el derecho a la identidad y la diferencia desde los trabajos de campo supera, discute y niega muchas preconcepciones teóricas que aún son el punto de partida de investigaciones sociales, como por ejemplo, la poca claridad al diferenciar cultura e identidad, cultura compartida o heredada etc.

Frente a esta problemática Frederick Barth es un punto de inflexión porque analiza en los grupos étnicos y sus fronteras que partir de elementos culturales objetivos: (lingüísticos, territoriales, fenotípicos etc.) reducen los campos de comprensión de las esferas intersubjetivas de compartir una cultura en común por ejemplo, no se es afrocolombiano por nacer en el Pacífico, o por tener unas características fenotípicas (color negro en la piel) ni hablar otra lengua, ya que los elementos de identidad cultural van más allá de rasgos objetivos que se inscriben en los planos de intersubjetividades complejas, es decir, y continuando con el ejemplo, es cuando alguien de piel negra no se reconoce como afro, sino, como campesino, citadino, mestizo etc. o alguien de piel negra que ha vivido, nacido y crecido en una ciudad y que es hijo de padres citadinos no se reconoce como afrocolombiano, o alguien que teniendo la piel blanca y siendo hijo de afrocolombianos se defina y se reconozca como tal. Sencillamente la piel, lengua y territorio deberían ser variables desligados del pertenecer o no a un grupo étnico sin embargo, esto se abordara con mayor profundidad en la última parte. Entonces:

La cultura no es sino una forma de describir la conducta humana, se podría concluir que existen grupos de individuos, es decir, unidades étnicas correspondientes a cada cultura: tanto las diferencias de las culturas como sus límites históricos han recibido atención suficiente. Por el contrario la constitución de los grupos étnicos y la naturaleza de los límites entre éstos no han sido investigadas en las formas correspondientes (Barth, 1976)

Por consiguiente este autor lejos de volver a las definiciones tradicionales de grupos étnicos como:

Comunidad que: 1. En gran medida se autoperpetúa biológicamente; 2. Comparte valores culturales fundamentales realizados con unidad manifiesta en fonemas culturales; 3. Integra un campo de comunicación e interacción y 4. Cuenta con unos miembros que se identifican así mismos y son identificados por otros y que constituyen una categoría distinguible de otras categorías del mismo orden. (Barth, 1976)

Advierte que dicho punto de partida que considera la cultura como algo objetivo, imposibilita entender el fenómeno de los grupos étnicos y su lugar en la sociedad

mayoritaria de la cual se diferencian. En otras palabras los grupos étnicos no son islas y los reconocimientos políticos insisten en esto, por lo que el esencialismo social incita en:

Sostener que el tópico de la identidad ha sido impuesto inicialmente a la atención de los estudiosos en ciencias sociales por la emergencia de los movimientos sociales que han tomado por pretexto la identidad de un grupo (étnico, regional, etc.) o de una categoría social (movimientos feministas, por ejemplo) para cuestionar una relación de dominación o reivindicar una autonomía. Pero sólo han llegado a imponerse en el campo de la problemática de las ciencias sociales en cierto momento de su dinamismo que coincide, por cierto, con la crisis del Estado-Nación y de su soberanía atacada simultáneamente desde arriba (el poder de las firmas multinacionales y la dominación hegemónica de las grandes potencias) y desde abajo (las reivindicaciones regionalistas y los particularismos culturales)” (Giménez, 1997, pág. 1)

Entonces, se tiene que hacer énfasis en que no se trata de seguir definiendo al grupo por sí mismo “sino el contenido cultural que encierra” (Barth, 1976) Razón por la cual el esencialismo pone asentó a las definiciones tradicionales, y lo que se busca desde este autor es entender a partir del sujeto que a pesar de cómo unos significantes hegemónicos le ponen límites a la etnicidad, esta va más allá de referencias objetivas superfluas que agotan y reducen las otras culturas a un proyecto de permanente fragmentación. No se puede, por tanto, definir la diferencia a partir de la constitución que reposa en estos límites, por lo que, el reconocimiento político debe ser puesto en tela de juicio y redefinir lo étnico a partir del sujeto.

En cuanto al constructivismo el problema fundamental es que alberga la expectativa de explicar lo que la gente hace o debiera hacer con base a quiénes son o a que cultura pertenecen. (Briones, 2007) Lo cual, es muy determinista y está lejos del punto de vista del sentido que los sujetos dan a sus prácticas, además si por ejemplo las identidades están en proceso de construcción o son abiertas, múltiples y contradictorias, entonces, “no se pueden manifestar como totalidad”, es decir, la fragmentación atribuida por el constructivismo debería orientarse más a sostener que lo fragmentado, equivale más a las posiciones de los sujetos pero esto no

implica que las prácticas sociales también lo estén, de acuerdo como lo afirma Hall citado por Briones:

Las prácticas de identificación con ciertos lugares de apego o con instalaciones estratégicas pueden mostrarse fragmentadas o no. Es aquí donde conviene tener presente la idea de que las identificaciones son procesos anclados en una praxis social que no está predeterminada y demanda teorizaciones «sin garantías» (Hall, 1986). (Briones, 2007, pág. 71).

Entonces, atribuirle de forma preliminar al sujeto que sus prácticas son fragmentadas es además de arbitrario una negación de la materialidad, porque y de acuerdo con Hall, ésta no se agota en la acción social, pero también decir que el campo de significados es meramente discursivo, ésta desvinculando el pensamiento como lo real entonces:

Retomando a Marx, los seres humanos construyen sus identidades pero no lo hacen bajo condiciones por ellos y ellas elegidas. Esta idea de construcción no se equipara a una postura fenomenológica que toma la experiencia como piedra angular, pues parte de asumir que no hay experiencia que sea autónoma de ciertos códigos de inteligibilidad o patrones de representación a partir de los cuales experimentamos el mundo, o se nos permite experimentar algunas cosas sí y otras no. Dicho de otro modo, las identidades y las políticas de identidad no pueden verse como fruto exclusivo de una acción racional orientada por intereses y estrategias libremente estipuladas, porque ninguna acción opera desgajada de maquinarias estratificadoras que nos dan acceso diferencial a la experiencia y el conocimiento, de maquinarias diferenciadoras que codifican y buscan estabilizar las identidades dentro de un sistema de diferencias autorizadas, y de maquinarias territorializadoras que definen dispares movilidades estructuradas que indican por qué lugares cada cual puede o no moverse, a cuáles cada cual puede o no acceder. (Briones, 2007, pág. 71)

Por lo anterior, la posición constructivista y de acuerdo a esta autora, está leyendo el concepto de identidades desde tres lógicas de la modernidad: la diferencia, la individualidad y la temporalidad. Con esto, en vez de hacer que el enfoque de las ciencias sociales se centre en comprender la identidad y la diferencia como efectos del poder, se privilegia el orden del quehacer hegemónico puesto que tal como Briones señala, se parte de unos límites trazados por la performatividad que deberían ser más los límites del constructivismo como abordaje teórico porque:

Estamos tratando de teorizar desde una perspectiva que no nos excluye a los analistas sino que, por el contrario, nos determina como sujetos; una teoría que aspira a dar cuenta de nuestra subjetividad, identidad y capacidad de agencia con base en formas de explicar que no nos mimetiza con nuestros interlocutores, al tomar en cuenta accesos diferenciales a experiencias y dispares movi­lidades estructuradas, pero que tampoco nos distancia irreversiblemente de ellos con base en una distinción nítida entre objeto y sujeto. (Briones, 2007, pág. 72)

Por lo anterior es aceptado tal como lo afirman los autores de este acápite, que ninguna teoría concluye lo que se encuentra en los trabajos de campo, por lo que en esencia se debería apostar más por dotar de nuevos significados los marcos teóricos a partir de las visiones de las unidades de análisis y no dotar de significado la realidad a partir de marcos teóricos. Y por último tomar alguno de los polos constructivista o esencialista con respecto al concepto de identidad solo conlleva a seguir mirando la problemática a partir de los límites de las diferencias que existen entre culturas y por tanto a caracterizar la cultura como un patrón objetivo de la conducta humana.

2.3 Redefiniciones y criterios para el análisis de las identidades.

Entonces, siguiendo la crítica de Claudia Briones, la no reflexión de los cambios de las teorías sociales con respecto al concepto de identidad ha afectado lo que se puede ver de la realidad, el cómo se puede hacerlo y, por ende, los posicionamientos ante lo que se pretende explicar. De acuerdo con esto, en este trabajo en primer lugar y como criterio fundamental, se privilegia el punto de vista del sujeto lo cual, señala una historia de abajo hacia arriba; ya que, la historia de arriba hacia abajo niega la voz del sujeto protagonista de su propia historia, además, de ser responsable de que la teoría social siga estando en la centralidad del que hacer hegemónico, por lo que, de acuerdo con Rodríguez referenciado por Restrepo *“escuchar la voz del subalterno en tanto sujeto-agente de su propia historia implica una “lectura en reversa” de la historia libre de las distorsiones, borramientos y desdibujamientos insertados por el elitismo”* (Restrepo, 2005, pág. 177). Con esto y de acuerdo al punto de inflexión señalado por Barth las identidades

lograrían escapar y ser rastreadas desde su constitución y no desde los límites culturales objetivos.

Ahora bien, en segundo lugar el concepto de identidades está atravesado por las relaciones de poder, por lo que, es frecuente que muchos intenten hablar de una identidad nacional, pero el nacionalismo está lejos de leer las identidades de los diferentes grupos sociales como lo explica Alejandro Grimson, ya que, no se puede concebir o hablar de una cultura colombiana porque *“esa pretensión de homogeneidad cultural constituye un elemento de legitimación del poder estatal y debe ser comprendida como acto político”* (Grimson, 2000, pág. 27).

En tercer lugar, se debe abordar las identidades étnicas mencionando el concepto de diferencia ya que este término es la sutura entre el yo y el otro

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término —y con ello su «identidad»— sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo* (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993). (Hall, 2000, pág. 18)

Sin embargo, la diferencia se remite al poder porque el yo y el otro se encuentran en un contexto específico, en unas circunstancias que devienen de procesos de larga duración que han dejado sus huellas, es decir, las lecturas que hace un otro del diferente son productos de marcos institucionales que conservan desde una mirada en apariencia moderna cimientos del orden social colonial. Entonces, no es gratuito que ser “negro” signifique para alguien que no sea negro un color de piel y un territorio y esto debe entenderse dentro de un marco de relaciones de poder ya que ésta señalando quien define al subalterno por ejemplo:

Los ingleses son racistas no porque odien los negros, sino porque no saben quiénes son sin los negros. Tienen que saber quiénes no son, para saber quiénes son. Y la lengua inglesa está absolutamente repleta de cosas que los ingleses no son. No son negros, no son indios o asiáticos, pero no son europeos tampoco, y así sucesivamente. En *Piel negra, máscaras blancas* de Fanon, hay un pasaje fantástico sobre el Otro cuando él habla de cómo la mirada del Otro lo fija en una identidad. Él

sabe lo que es ser negro cuando la niña blanca tira de la mano de su madre y dice: “mira mamá, un negro”. Fanon dice “fui fijado en esa mirada”, que es la mirada fija de la Otredad. Y no hay identidad sin la relación dialógica con el Otro. El Otro no está afuera, sino también dentro del uno mismo, de la identidad. Así, la identidad es un proceso, la identidad se fisura. La identidad no es un punto fijo, sino ambivalente. La identidad es también la relación del Otro hacia el uno mismo. (Hall, 2010, pág. 344).

De acuerdo, con este ejemplo en el caso de Colombia el desconocimiento del otro parte de unas pautas de blanqueamiento social, como herencia cultural de un orden social colonial, en donde se han naturalizado de manera inconsciente comportamientos de diferenciación de razas que son acordes a los intereses de la monocultura hegemónica, sí bien, el racismo en Inglaterra es más dado a la violencia física en Colombia es más a la violencia simbólica, pero esta sutileza no le quita la crueldad y la ignorancia¹³. Por tanto, es menester establecer en esta investigación particular esas discrepancias que tiene un intelectual afro con respecto a la monocultura hegemónica como referente de diferencia.

En cuarto lugar, es cierto que la piel, el territorio o la lengua no hacen a alguien afro o indígena, pero es pertinente hacer referencia a un lugar de enunciación, esto porque, si bien, toda la humanidad de acuerdo al estudio de la Eva Mitocondrial¹⁴ proviene de África, no toda la humanidad es culturalmente afro, es decir, se insiste en confundir en las teorías sociales lo cultural y lo biológico, en este caso, sí bien, por estudios de genoma todos los seres humanos comparten genéticamente una ascendencia africana, esto no implica que en términos socio-culturales sea de la misma manera ya que, no toda la humanidad es afro o indígena o tiene un marco

¹³ María Isabel Mena García hace una lectura de este caso a través de los textos escolares como dispositivos de transmisión y herencia cultural que los niños usan como primer referente escolar y señala la invisibilidad que tienen estos textos sobre lo negro y de lo negro como algo naturalizado y poco cuestionado dentro del sistema educativo.

¹⁴ El estudio del ADN mitocondrial que es el que alberga la herencia maternal, revelo que toda la humanidad asciende de la Eva Negra africana, con esto es menester aclarar que la especie humana no tiene divisiones naturales, sino variaciones fenotípicas, es decir las razas no existen dentro de la constitución biológica de la especie, estas son más construcciones socio- históricas que responden a los intereses de unos centros de poder.

histórico y una memoria relacionada con la historia africana, la trata o el esclavismo, es decir:

Quiero argumentar que la etnicidad es lo que requerimos para pensar la relación entre la identidad y la diferencia. ¿Qué quiero decir con esto? No hay manera, me parece a mí, en la cual las personas del mundo pueden actuar, hablar, crear, entrar desde los márgenes y hablar, o puedan comenzar a reflejar en su propia experiencia, a menos que vengan de algún lugar, de alguna historia, de heredar ciertas tradiciones culturales. Lo que hemos aprendido acerca de la teoría de enunciación es que no hay enunciación sin posicionalidad. Uno tiene que posicionarse en algún lugar en aras de decir cualquier cosa. Así, nosotros no podemos prescindir de ese sentido de nuestra propia posicionalidad que es connotado por el término de etnicidad. (Hall, 2010, pág. 345).

Con esto, la posicionalidad señala un punto de referencia y es que, si bien no se es afro sólo por territorio, color de piel o lengua; tampoco se es afro o negro simplemente por reconocer la ascendencia de la humanidad de África, con lo cual la etnicidad señala una relación de un individuo con el pasado un pasado que de acuerdo con Hall se sostiene a través de la memoria. Por tanto, hoy hablar de etnicidad emergente señala la necesidad de un lugar desde

El cual hablar pero no únicamente de nuestra etnicidad de forma estrecha y esencialista. Eso es la nueva etnicidad. Es una nueva concepción de nuestras identidades porque no ha perdido el asidero del lugar y el suelo desde el que podemos hablar, pero ya no estamos contenidos dentro de ese lugar como una esencia. Da cuenta de una más amplia variedad de experiencias. Forma parte de la enorme relativización cultural que el globo entero alcanza históricamente —de modo horrible como ha sido en parte— en el siglo XX. Esas son las nuevas etnicidades, las voces nuevas. No están encerradas en el pasado ni son capaces de olvidarse del pasado. No son del todo lo mismo, ni enteramente diferentes. Identidad y diferencia. Es un arreglo nuevo entre la identidad y la diferencia. (Hall, 2010, pág. 347)

Esto insiste en entender a los individuos desde marcos e historias devenidas de una memoria cultural, lo cual señala una recuperación cultural de ese vacío de conocimiento al hablar del otro. Esto es de vital importancia, puesto que en las teorías sociales decir que no se es afro por el color de la piel, territorio o lengua no está muy presente como sí los rasgos fenotípicos, lingüísticos y territoriales. Entonces al decir que no se es afro por el color de la piel o territorio es correcto,

pero se necesita complementar la idea haciendo distinción de la ascendencia biológica humana y lo socio cultural, de lo contrario se estaría privilegiando de nuevo el quehacer hegemónico dado que en ese sentido cualquiera podría ser afro y no, aquí se señala que no, porque esto, es privilegiar el oportunismo de algunos actores sociales que se aprovechan de estos discursos para llegar a tener posición en espacios del gobierno, por lo que:

El momento esencializante es débil porque naturaliza y deshistoriza la diferencia, y confunde lo que es histórico y cultural con lo que es natural, biológico y genético. En el momento en el que el signifiante negro es separado de su entorno histórico, cultural y político y es introducido en una categoría racial biológicamente constituida, como reacción, le otorgamos valor al mismo cimiento del racismo que deseamos erradicar (Hall, 2010, pág. 295)

Por tanto, un criterio para abordar al concepto de identidades es entender y separar las diferencias de las necesidades intelectuales de un centro de poder político-económico como lo es el Estado Nación colombiano y de uno socio-cultural. Dado que los usos de los estudios culturales desde las ciencias sociales en este campo (identidades), permitieron repensarse las ciencias sociales y su papel en un primer momento, en la actualidad estos procesos en vez de hacer rupturas con la agudeza del mundo a la que se resistieron abren espacio a los intereses del Estado Nación y dejan la “ciencia” a merced de los intereses del poder del momento en un contexto social determinado.

En último lugar, las identidades son constructos discursivos por lo que “debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas” (Hall, 2000, pág. 19). Lo cual implica que hay una construcción hablada que permite interpelar la propia subjetividad definiendo que “soy” como individuo. Sin embargo, ese axioma revela poco “sobre la causa por la cual algunos individuos ocupan ciertas posiciones y no otras”. (Hall, 2000) Por lo que, es más pertinente asumir la lógica del discurso de la identidad:

Un sujeto fijo; es decir, hemos asumido que hay algo que podemos llamar nuestra identidad lo cual, en un mundo rápidamente cambiante, tiene la gran ventaja de aún permanecer. Las identidades son una clase de garantía de que el mundo no se deshace tan velozmente como a veces parece. Son una especie de punto fijo del pensamiento y del ser, un fundamento de la acción, un punto aún existente en el mundo cambiante. Ésa es la clase de última garantía que la identidad parece proporcionarnos (Hall, 2010, pág. 238).

En este sentido y de acuerdo con Hall el sujeto que habla pertenece a una historicidad, a un pasado que aunque no se puede verificar, sí se puede entrar a comprender el cómo se configura esa esencia, el cómo un sujeto interroga su propia historia y se dimensiona a partir de allí. Por tanto, las identidades nos remiten a las esferas de comprensión intersubjetiva, tal cual lo afirma Grimson *“comunicar es poner en común”, es hacer común, público, algo. Para poner en común, un sentido compartido de ciertas cosas. Para entender un mensaje debo entender el código de mi interlocutor*.”(Grimson, 2000, pág. 16). Es decir, los símbolos, universos y significantes que representan un punto de partida y la profundidad del ser deben ser puestos en el contexto del sujeto que cuenta la historia, razón por la cual para un investigador de las identidades afro es indispensable un proceso previo de caracterización de la otra versión de la historia, pero también como lo afirma Restrepo “El conocimiento científico se produce para transformar y revertir un conjunto de relaciones de poder específicas en las cuales el “negro” ha sido subalternizado” (Restrepo, 2005). Esta transformación se puede lograr cuestionando la centralidad de las ciencias sociales en el quehacer hegemónico para crear rupturas definitivas y sacar al subalterno de los estereotipos e invisibilidad.

III. DISEÑO METODOLÓGICO.

En esta investigación exploratoria la metodología usada fue de carácter cualitativo de corte descriptivo e interpretativo, apoyada por la teoría del actor red que sustentó la estrategia del estudio de caso con un enfoque etnometodológico.

3.1 Reflexión epistemológica.

La necesidad de usar un enfoque cualitativo en esta investigación concierne a que no es un estudio de la realidad en sí, sino de la construcción de la realidad, (Rodríguez Gómez & Otros, 1996) con esto se hace referencia a que la realidad está trazada y tejida a partir de múltiples procesos culturales, políticos, sociales y elementos históricos de larga duración que al remitirse al contexto de la unidad de análisis evidencian una serie de causas que los han puesto como grupos subalternos dentro de las jerarquías y orden social colombiano. Así pues es menester aclarar que el estudio de caso es una ventana de la realidad social que tiene una orientación holística y concretizadora diferente de particular y generalizadora. (Del Val Cid & Gutiérrez Brito, 2005)

Por lo anterior la primera razón que justifica este diseño cualitativo es una discusión frente al positivismo dado que este como paradigma y marco de referencia en la investigación social no es útil para resignificar los nuevos sentidos y construcciones del sujeto hacedor de la realidad, es decir comprender cualitativamente implica ir más allá de un ejercicio taxonómico, una escogencia de variables y unos resultados reduccionistas, ya que esto impide hacer reflexiones mucho más complejas sobre las múltiples interconexiones de procesos que permean la realidad del sujeto; lejos de abrir viejos debates entre los métodos cualitativos y cuantitativos simplemente hay que aclarar que la investigación cuantitativa es útil para otro tipo de estudios, en cambio el que nos atañe aquí y como segunda razón presenta tres categorías emergentes: Diferencia, pertenencia social y etnicidad que se operacionalizan con

mayor reflexión desde la investigación cualitativa porque está permite indicar que dichos conceptos a pesar de ser abordados teóricamente aún presentan un vacío de significado que los ha dejado en el centro de patrones culturales objetivos (ver en el capítulo II acápite 2.2) que poco cuestionan la realidad del orden jerárquico colombiano y poco se han mirado desde las ciencias sociales como efectos del poder.

La tercera razón es de orden axiológico y esto se relaciona con el giro epistemológico de la etnometodología que en primera medida hace frente a la neutralidad valorativa, es decir la pretensión de objetividad al estudiar un hecho social queda en el marco del deber ser, porque en la realidad fáctica los sujetos investigadores pertenecen a la realidad social que indagan y por tanto han adoptado posiciones ético – políticas que difícilmente logran desvincularse del proceso investigativo. Esto no quiere decir que el investigador se ate a sus emociones sino que asume una posición y entiende como segundo aporte de este enfoque, que el sujeto investigado no es un ignorante de su realidad porque la entiende, la construye y la dota de significados, es decir los sujetos no pueden ser vistos como seres incapaces de entender sus propios contextos.

Por tanto partir de allí, permite que la postura investigativa deje de tratar los fenómenos sociales como cosas (discusión frente al positivismo de Durkheim) , ya que la vida social es construida a partir de los individuos que no están coaccionados por fuerzas impersonales que los orientan; de esta manera, se resignifica el eje fundamental del estudio de la interacción humana desde el campo de la pragmática que permite ampliar el núcleo de conocimiento de la disciplina, porque hace repensar la concepción básica de la sociología y es que lo que diferencia al hombre de las sociedades animales es la cultura, pero ésta cultura o visión de mundo es de donde emanan los procesos cognoscentes de las interacciones humanas y a pesar de que el individuo es inconsciente de la cultura la construye, tiene la interpretación y las estrategias para hacerle frente a su mundo.

En síntesis el enfoque etnometodológico ayudó a entender el orden social, ya que las identidades de los líderes de la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad

de Bogotá, hacen parte de un proceso de larga duración anclado a las luchas subalternas que pretenden visibilizar su existencia, pese a un escenario social, político y cultural construido a partir de las herencias coloniales que se manifiestan en una monocultura hegemónica - nacionalista que para funcionar mantiene una pirámide social. Es decir lo etno ayuda a comprender el orden social, y al partir de allí se hace una reflexión por el poder dado que escuchar al sujeto hacedor de su historia y procesos señala la construcción de una historia de abajo hacia arriba; también es importante señalar que la etnometodología intenta entender cómo piensan los individuos respecto a las experiencias que han vivido en sus espacios cotidianos, es decir, se aleja de la concepción de que los individuos son porque la sociedad, cultura o estructuras quieren que sean, permitiendo darle voz a los actores, pero en este caso desde como ellos entienden su realidad, por tanto la etnometodología

“intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etnometodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas (Rodríguez & otros, 1996)

Por ello los líderes de la Cátedra de estudios afrocolombianos emergen de campos de significados culturales que entienden e interpretan, y con los cuales se apropian de posturas y prácticas sociales que dotan de sentido su identidad étnica. En últimas este enfoque estudia las prácticas del sentido común, según Darnton, entendido como una elaboración social de la realidad que varía de una cultura a otra, pero teniendo en cuenta que no es el fragmento arbitrario de una imaginación colectiva, sino que expresa la base común en un orden social dado. Por tanto, lo etno también es el estudio de las prácticas e interpretaciones que los diversos grupos humanos asumen y entienden a partir de una visión de mundo y ésta última no tendría sentido sin un marco cultural preliminar.

Ahora bien, sobre el orden social hay que tener en cuenta que los académicos han hablado a nombre de los grupos subalternos: afrocolombianos; pero no se sabe cómo éstos se autodefinen, es la base del giro etnometodológico, ya que, se pregunta por el cuándo y dónde empiezan a existir y a definirse los sujetos en la investigación y le da prelación al cómo los sujetos se definen y configuran su existencia más allá de los límites académicos y constitucionales que pongan parámetros en este caso a lo étnico.

Siguiendo esta lógica, es importante advertir que el orden social lejos de hablar de grupos debería hablar más de conexiones, decir que se trabaja con los líderes de la CEA de x o y colegio y decir que en resumidas cuentas el estudio arroja que el grupo piensa esto o lo otro es algo vacío y una limitación metodológica porque se está asumiendo la colectividad frente al individuo, a lo que hay que apuntarle más bien, desde esta lógica y en el caso que nos atañe, es a las conexiones sociales o redes que por filiación y significado los individuos mantienen por su contenido y profundidad y no mediante determinismos que sostienen que el individuo es por la lógica de grupo.

3.2 Estrategias de Investigación

Para el estudio de los elementos culturales y políticos que configuran las identidades de los líderes de la CEA y etnoeducación, fue necesario identificar a la población de este estudio de caso. Razón por la cual, se definió como líder de la etnoeducación con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos, a aquellos maestros e investigadores que formados desde perspectiva afrocolombiana han dirigido grupos de investigación, procesos comunitarios, proyectos, semilleros y formación pedagógica de estudiantes de cualquier licenciatura y de ciencias sociales o a docentes que deben dictar la cátedra sin tener idea del tema.

En este sentido se procedió a identificar redes, semilleros y grupos de encuentros en torno a la CEA y etnoeducación que a través de su trayectoria hayan tenido incidencia, como lo es, el caso de **“la red Elegguá”**, ya que la investigación preliminar señaló que desde el 2007 surge como una iniciativa de maestros y

maestras preocupados por la afrocolombiana y por la cátedra de estudios afrocolombianos, hasta la actualidad ésta red ha promovido encuentros para examinar y fortalecer las experiencias de la CEA a nivel de Bogotá y formar maestros desde una perspectiva afrocolombiana.

Entonces, ésta red contaba con líderes que cumplieran con los criterios de selección como son: Estar formados en el ámbito de la afrocolombianidad; ser activistas de los derechos étnicos y formar a maestros en este tema. Por lo que se procedió a contactar a sus integrantes. Aunque el semillero GEA-CES y el **PCN** cumplieran con algunos criterios no se pudo establecer contacto con ninguno de sus líderes en primer lugar, y en segundo lugar el PCN tiene una orientación diferente por lo que se descartaron.

Posteriormente se hace un proceso de identificación de la trayectoria social de estos líderes a través de documentación y observaciones no participantes como lo fue estar de asistente en el programa de la ESAP: “ciudad activa” del canal señal Colombia” el día 27 de octubre del 2014 donde se trató el tema de etnoeducación en Colombia; y otros escenarios educativos como: “El encuentro de pedagogías para la inclusión y pensamiento decolonial afrocolombiano de etnoeducación” realizado en la UNIMINUTO del 20 al 22 de mayo del 2014 con la participación de algunos de estos líderes. De esta forma se documentó la trayectoria de los mismos.

Por tanto, la unidad de análisis poblacional son individuos que lideran la red “***El Elegguá***”, hay que tener en cuenta que estos líderes son expertos en el tema, por lo que cuentan con estudios académicos de Maestría. Doctorado y Posdoctorado, pero el interés era explorar la manera en la que ellos han incorporado la perspectiva en formación afrocolombina. Ahora bien, fue necesario elaborar una estrategia para establecer comunicación con dichos integrantes, Así pues, se empezó a formar contacto con miembros de organizaciones afrocolombianas en Bogotá. ASNEA, CIMARRON, SEIN etc. y así se fue remitiendo por número celular o correo electrónico hasta producir el encuentro con los representantes más significativos.

En cuanto a las categorías de análisis se encuentra:

Etnicidad: Para comprender la relación y sentido histórico que el sujeto alberga como herencia y memoria cultural.

Pertenencia social: Sirve para reconocer como un sujeto se identifica como parte de una cultura y el por qué.

Diferencia: Sirve para comprender la relación con las alteridades y acuerdos o desacuerdos frente al desarrollo de la etnoeducación y CEA en el país lo que Hall llama campo de disputa entre un proyecto hegemónico y otro subalterno.

La investigación se desarrolló en 4 fases:

1. **Fase:** identificación de la población. (Documentación y recolección de datos sobre la población)
2. **Fase:** Actor red: localización de líderes.
3. **Fase:** Espacios de observación no participante previos a entrevistas.
4. **Fase:** Escogencia de técnicas y aplicación de instrumentos.

3.3 Técnicas e Instrumentos.

Se entiende por estudio de caso, “el inquirir sistemático de un evento o grupo de eventos relacionados que tienen como objetivo describir, explicar y ayudar en el entendimiento del fenómeno bajo estudio”. Por lo tanto, la unidad de análisis puede variar desde un individuo hasta un grupo de ellos. (Puig, 2012, pág. 6), el estudio de caso es útil para explorar fenómenos múltiples y su conexión, en este caso el poder y lo étnico que pertenecen a marcos sociales trazados por el orden colonial. Las técnicas utilizadas para este tipo de investigación fueron:

3.3.1 Observación no participante

El investigador debe tener una concreta disposición en el campo que va a investigar, por lo que ésta técnica ayudó a especificar las particulares circunstancias que constituyen las realidades de los líderes vinculados a estas redes; por tanto, estar

de asistente permitió escuchar sus opiniones y pensamientos, la mayoría de las veces críticos frente a los 21 años de la CEA y el irreconocimiento de esta en las ciencias sociales y en diferentes ámbitos educativos de la sociedad. Además tomar notas, gravar sus ponencias o intervenciones y hacer diarios de campo sirvió para hacer una investigación preliminar de sus trayectorias y formación.

3.3.2 Entrevista a profundidad

Esta técnica sirvió para identificar y reconstruir la vida de los líderes, encaminada al tema específico de la identidad que el investigador intentaba comprender. Esta entrevista se desarrolló de manera abierta y de manera conversacional donde se estimulaba al entrevistado a que entrará en detalle sobre aspectos de su vida. (Rodríguez, Gil y García; 2005). Para desarrollar el cuestionario, se utilizaron dos tipos de entrevista la anteriormente expuesta y la antropológica, ya que, su diseño permitió una mayor profundidad del desarrollo de las respuestas del entrevistado.

3.3.3 Estudio de caso biográfico.

El estudio de caso biográfico, “no hay que entenderlo referido a un solo individuo, necesariamente. Puede ser una o varias familias, un grupo social, etc.” (Valles, 1999, pág. 240). Esta técnica sirvió para sacar fragmentos de historia de vida de las entrevistas antropológicas que permitieron comprender y señalar desde los líderes vinculados a estas redes los elementos que configuran sus identidades.

Tabla No 1
Cuadro relacional de las técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento
Observación no participante	Diario de campo.
Entrevista a profundidad.	Cuestionario con preguntas abiertas y previamente estructuradas.
Estudio de caso biográfico	Preguntas que permitan identificar los fragmentos de historias de vida.

3.4 Balance metodológico

Para terminar este capítulo hay que señalar, que la necesidad de abordar el orden social vinculó la investigación con un enfoque etnometodológico, éste dentro de la temática étnica, permitió tomar herramientas y reflexiones epistemológicas propias de las perspectivas micro sociales de la sociología, volviéndose transversal en todo el proyecto por dos razones: 1. La preocupación por el punto de vista del actor y 2. Por asumir que los individuos no son desconocedores de su realidad. En este sentido, estas razones permitieron direccionar el análisis a una historicidad de abajo hacia arriba y sin olvidar que el investigador hace parte del contexto sociocultural; esto último ayudó a confrontar y asumir una apuesta y posición investigativa que con asombro arrojó un balance de un racismo legítimo en todas las esferas de la sociedad colombiana.

Por lo anterior, dicha dimensión (la posición del investigador) atañe a otro asunto que está al margen del informe pero que de manera implícita siempre estuvo latente en todo el proceso investigativo y es la preocupación de una formación en ciencias sociales recibida en la facultad de sociología de la Universidad Santo Tomás muy pobre, y que no aporta mucho en la comprensión de conocimientos profundos de estos fenómenos y de los grupos étnicos en particular, dado que en todo el proceso de formación las materias cursadas en sus contenidos no traen a colación los asuntos de los grupos étnicos colombianos y los problemas puntuales de los mismos a las reflexiones académicas.

Además, sí bien el enfoque metodológico sociológico brindó muchos aportes, la posicionalidad del investigador con el enfoque teórico sociológico fue crítica y severa, llegando a la conclusión de que debía ser evitada, dado que este marco disciplinar es muy miope con respecto a la teoría de identidades, por lo que, aparecía como un gran limitante en el proceso investigativo, puesto que todavía y de manera fática estos cuerpos de conocimiento están en el centro del quehacer hegemónico, por este motivo, las discusiones del marco teórico se enfocaron en

conocer otras miradas principalmente la antropológica, que desde las unidades de análisis han debatido, controvertido y ampliado la necesidad y urgencia de entender las identidades lejos del constructivismo y esencialismo sociológico lo cual era más pertinente de acuerdo a la reflexión epistemológica.

IV. ANÁLISIS.

La información obtenida en las 3 entrevistas antropológicas a profundidad con orientación al estudio de caso biográfico, arrojaron fragmentos de las historias de vida de los líderes que contribuyeron a caracterizar elementos identitarios de la red; hay que aclarar que los entrevistados son una mujer y un hombre, investigadores y maestros universitarios, y una mujer que ejerce la investigación y docencia en educación de ciencias naturales en un colegio de educación básica primaria y secundaria, los contrastes en la información permitieron establecer, junto a las observaciones no participantes, y charlas con otros miembros de la red el siguiente análisis:

4.1 La cátedra: Escenario de reivindicación del subalterno en un centro de poder como Bogotá.

Para empezar, hay que tener en cuenta que Bogotá desde una dimensión socio-histórica ha sido por excelencia el centro principal del poder del Estado Nación colombiano. Dicho escenario, tiene como antecedente la construcción de ciudad colonial, ésta según Ángel Rama, se hizo de dos formas: una simbólica que implementó las categorías de raza: blancos y mestizos a la cabeza, indios condición baja y negros por fuera de la pirámide. y la otra manera de construcción de ciudad fue física, en el caso de los Andes centrales se hizo un reduccionismo con los diferentes pueblos indígenas a un solo pueblo, para implantar el nuevo orden en la ciudad, esta tenía una plazoleta central y al frente la iglesia, que era el primer referente político al que asistían los indios; que además de ser tratados como niños, eran obligados por la intervención de algunos dominicos y jesuitas a ser reeducados en el catolicismo, aquellos que no asistían eran llevados al escarnio público o un poste en medio de la plaza central y azotados hasta perder el sentido.

Todo esto, y el idioma eran agresiones epistémicas, materializadas en una ciudad construida para el mestizo. Con el tiempo los aborígenes o nativos fueron desplazados a resguardos y expropiados del resto de sus tierras, los negros en cambio más que ser marginados tenían la condición de ser propiedades materiales, tan deshumanizados eran, que los códigos negreros narrados por Arrocha y Friedemann evidencian ese conjunto de disposiciones jurídicas que se encargaban de administrar al negro como propiedad, como lo es el caso de la cédula real de Aranjuez de 1789 que aprobaba la muerte si los esclavos escapaban de las haciendas, con el tiempo esta ley fue modificada por los altos precios que tenían estos bienes inmuebles, por lo que se le podía cercenar al esclavo un trozo de piel, la mitad de un pie o una oreja, estas maneras brutales de administrar la vida del esclavo fueron sofisticándose, pero no por ninguna condición humana, sino, porque los bienes inmuebles debían ser castigados al infringir la ley, pero el amo debía tener la precaución de que su propiedad no quedara inútil para el trabajo. Por esta misma razón y aunque era impensable que el negrero transitara en los centros de poder la descendencia de estos más clara y libres de ser esclavos de vientres empezó a ser parte de la sociedad mestiza consolidando el escenario intercultural y una sociedad construida por estas estirpes ascendientes de mezclas entre indígenas, afros y europeos.

Ahora bien, no es del interés de este análisis hacer un resumen de la historia negra, pero con respecto a la historia es importante señalar la dimensión de la ciudad colonial en lo que hoy se consolida como sociedad colombiana, no en el sentido material sino en el plano simbólico aun tan jerárquico. Dado que, si bien, ésta tiene la característica de ser triétnica, la negación de este elemento se debe principalmente a la educación transferida del modelo colonialista: conservadora, racista, y nacionalista; Este legado dejó la construcción material y simbólica de un mestizaje entendido fuera de los marcos históricos de la ascendencia negra e indígena. Por ello, al ser exterminados los referentes del pasado triétnico de la memoria social, el imaginario de orden, existencia y sociedad impuesto y naturalizado en la construcción de ciudad contribuye a un racismo sistemático que tiene la peculiaridad de estar inscrito en la ambigüedad del mal orientado

interculturalismo educativo¹⁵, ya que este, piensa el escenario social fuera de los marcos étnicos, negando un punto importante de la historia como es la relación del mestizaje con los indígenas y afros. Por tanto, en términos actuales, el legado colonial de clasificación racial de una ciudad como Bogotá se presenta en apariencia superado, pero preserva en esencia los cimientos de la pirámide colonial a través de las jerarquías de clasificación social.

Por consiguiente, la lucha por la visibilidad afrocolombiana de los líderes de la red Elegguá, no puede aislarse de un contexto histórico amplio que contiene la legitimidad de una sociedad anclada al concepto de mestizaje y además la lamentable condición de que esta lucha ocupa un puesto secundario en la agenda educativa bogotana y resto del país. Ahora se entrará en detalle a conocer los significados y posiciones que atribuyen los maestros e investigadores afros de esta red a la importancia de la CEA en una ciudad como Bogotá, y el porqué de su interés en ser voceros del tema en dicha ciudad.

4.1.1 El significado de la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá.

De acuerdo, con el posicionamiento de estos líderes, en materia de la cátedra de estudios afrocolombianos, se pudo evidenciar que la importancia de la misma está ligada a visibilizar los aportes de la cultura afro en una ciudad y Estado que se ha encargado de invisibilizar esta alteridad. Es decir, hay una ausencia de lo afro en los planes de estudios del sistema de educación de la sociedad triétnica colombiana, y esta última a través del imaginario de mestizaje desconoce la historia tan próxima

¹⁵De acuerdo con el señor Fidel Mosquera docente e investigador entrevistado, la interculturalidad educativa nace en Europa como producto de las constantes inmigraciones que causaron que dentro de un salón de clase existieran grupos sociales con diferentes características, idiomas, culturas etc. Es decir, el encuentro de los nacionales con gentes de otros países hizo que este escenario fuera tenso para los docentes que tuvieron que implementar estrategias para enseñar los contenidos de clase. Sin embargo, la interculturalidad no nació pensándose las diferencias étnicas dentro de un mismo marco nacional, ya que, es una problemática que difiere del contexto europeo. Por ende limitarse a la perspectiva intercultural educativa no dice nada de cómo deben ser reconocidas, abordadas las diferencias existentes en un mismo país etc. Caso que es propio y nace en la etnoeducación.

de su ascendencia .En este sentido el señor Fidel Mosquera como entrevistado señala que:

“No se conocen los aportes de la cultura afro a lo que ha sido la construcción del proyecto de Nación, entonces, esa es la importancia que tiene la cátedra en el sistema educativo. Que nosotros prácticamente, sí tu miras los textos, muy mal se ha educado la gente en este país. Nosotros no existimos para la historia, ni nada de esas cuestiones, entonces hay unos aportes muy importantes de nuestras culturas y lo que fue el proyecto de nación desde todos los campos, desde la lingüística, desde la misma historia” etc.

Además de esto, también es importante entender que la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá como centro de poder, presenta la difícil tarea de querer empezar a poner en discusión la necesidad de superar una educación tradicional, que ha sido el motor del desconocimiento e ignorancia en las que permanecen anclados los grupos subalternos; razón por la cual, la cátedra no se ha implementado como debería ser, así lo afirma María Stella Escobar:

La secretaria de educación en este caso la de Bogotá, no ejerce ni veeduría, ni hace seguimiento. Ni mira, ni contrata un equipo que esté al tanto de cómo se está trabajando la cátedra en los colegios. Entonces, en ese sentido los maestros o los que venimos dando la cátedra lo hacemos más de manera voluntaria, y desde allí pues uno encuentra, pues impedimentos, en el caso mío, en mi escuela principalmente pues impedimentos por parte de la administración no, digamos que la rectora no. Los impedimentos que uno ve es más bien a nivel de la institucionalidad o sea en este caso me refiero más a la secretaría de educación porque pareciera que la cátedra de educación fuera más una cuestión de voluntades por un lado, y de convencimientos por otra. Entonces, uno está convencido de que la cátedra aporta muchísimo a la escuela en términos de romper con esa única mirada que se tiene del conocimiento y de la forma de relacionamiento. Sin embargo, a pesar de que uno está convencido pues como individuo y su compromiso político y su compromiso pedagógico y todo eso no lo ésta convencida la secretaría de educación. Entonces ya ahí para nosotros se nos convierte en un obstáculo, porque finalmente la cátedra termina siendo de un querer.... Ah, yo la quiero trabajar, yo la trabajo no importa cómo se trabaje, entonces la gente hace sus mejores esfuerzos por incorporarla como a la escuela, como al currículo, como al quehacer pedagógico. Y en ese sentido uno siente que en las escuelas por ejemplo hay, bueno donde hay, hay un maestro que trabaja la cátedra mientras que todos los otros maestros trabajan las otras asignaturas, las otras disciplinas como está estipulado en la escuela moderna, entonces allí eso para mí es un obstáculo, o esos obstáculos

también se vuelven algunos compañeros que consideran, que si no hay niños afro en la escuela, entonces para que se trabaja eso. .

Por consiguiente y de acuerdo con lo anterior, la institucionalidad bogotana, expuesta por la docente deja dos cosas muy importantes a resaltar: por una parte, una secretaria de educación que evade la importancia de la cátedra; y, por otra maestros que sin saber del tema, piensan que si no hay niños afrocolombianos, no es importante abordar los contenidos de la cátedra. Es decir, la CEA es pensada como una cátedra de negros para negros, y no se ha cuestionado la historia oficial, rectificando lo que decía el señor Fidel Mosquera y es que, el desconocimiento y la mala educación no permiten que los aportes de la cultura afrocolombiana se integren a la escuela.

Otro punto importante a tratar, es que, el escenario bogotano refleja la jerarquía de un orden social que se niega a poner en tela de juicio los pilares históricos de la poca integración de los diferentes grupos sociales. Por tanto, y a pesar de que Bogotá es una ciudad a la que migra la gente en busca de oportunidades, en vez de abrirse a la integración intercultural¹⁶ real, sigue dominada por las herencias coloniales referidas a las jerarquías sociales. Por lo que, de acuerdo a lo que expresa María Isabel Mena García:

“Bogotá me permite abrir como todo el escenario y abrirme un poco más, entender porque la gente negra llega a Bogotá; entender porque Bogotá es una de las principales ciudades receptoras de población víctima del conflicto; entender Bogotá también, con todo su racismo incorporado porque, si bien muchos autores definen que después de Cali, Cartagena es la ciudad más racista, yo digo la primera es Bogotá; por una situación histórica y es que Bogotá ha sido el centro del poder, entonces sí hay racismo en el resto de las ciudades, Bogotá lo convierte todo en un escenario del poder y excluye dependiendo de. Bogotá también tiene un problema con la gente negra y es que, las personas que llegan a Bogotá administran básicamente de dos maneras su negritud entonces por un lado, se sienten integrados en una sociedad como la bogotana y por otro lado se sienten totalmente excluidos de una sociedad como la bogotana. Entonces, cuando uno dice en el plan de desarrollo, ¿cómo se ven las comunidades negras?, (la autora responde) se

¹⁶ Por intercultural se hace referencia al escenario cotidiano donde conviven las diferentes culturas: afros, indígenas, mestizos etc. y no a la interculturalidad educativa.

encuentran con invisibilidad, yo pienso, que parte de la invisibilidad obedece a estos dos extremos en los que nos movemos. Sí. Entonces, o no me interesan los temas políticos y por lo tanto los encuentros ciudadanos no son parte de mi vida ni los considero vitales porque en algún momento me voy y se acabó, u otros que estamos totalmente excluidos y vamos, y gritamos donde podemos pero el trabajo técnico no es nuestro. Entonces, cuando tú ves los planes de desarrollo; cuando tú ves el plan sectorial te vas a encontrar con esa ausencia de cómo va el diálogo con las comunidades negras en Bogotá”.

Se puede decir que, el migrante no tiene la posibilidad de sentirse totalmente integrado a la sociedad bogotana, este hecho habla de la imposibilidad de diálogo entre los administradores del poder y la comunidad negra. Entonces, más allá de decir escuetamente que la comunidad negra es desorganizada, la ciudad debe asumir su falta de caracterización sobre la población negra residente en Bogotá y el desconocimiento de la misma. En otras palabras, el conocimiento cultural de los afrocolombianos es bastante estereotipado, los encuentros en torno a la cultura negra, organizados por parte de instituciones gubernamentales realizados en Bogotá, señalan elementos atribuidos a los afrocolombianos como: folclor; danza; deporte y música, pero en definitiva elementos tan significativos como la CEA para conocer al otro son restringidos pese al multiculturalismo e integración social propuestos en los planes de gobierno. Por tanto, y para terminar este acápite Bogotá, presenta toda una serie de contradicciones, pero estas no logran desanclarse de un pasado histórico que además de jerárquico, abre la ciudad y aporta beneficios sólo para cierto tipo de personas.

4.1.2 Motivo de vinculación o sentido de pertenencia en torno a la investigación y ejecución de la cátedra de estudios Afrocolombianos en la ciudad de Bogotá.

Para empezar, teniendo en cuenta el contexto de relaciones en el que se encuentra la CEA, es importante identificar como los líderes de esta red se motivaron a investigar, a formar docentes y estudiantes; a ser en últimas los dadores de memoria de todo un proyecto que empezó con los ideales del movimiento social

afrocolombiano. Hay que aclarar, además que la CEA no hace referencia únicamente a los contenidos de la historia subalterna, en este sentido María Stella Escobar Benítez señala que su motivación se debe a que:

Dentro de la cátedra se encuentran unos lineamientos dentro de esos lineamientos de cátedra hay unas dimensiones y una de las ocho dimensiones es la dimensión ambiental, y yo soy maestra de ciencias naturales y educación ambiental, y desde allí, entonces, yo incorporo al componente de las ciencias naturales y al componente de lo ambiental la dimensión ambiental. En ese sentido, yo trabajo los saberes ambientales de la cultura afrocolombiana en el aula.

Dichos saberes intentan crear la reflexión de la importancia del medio ambiente desde otros referentes de lo que es la vida, en palabras de la docente:

Es importante, evidenciar como otras culturas, que son las que nos dan nuestras identidades, son culturas que nos enseñan otras formas de relacionarnos con el mundo y la naturaleza, que esas culturas también tienen sus propias técnicas, sus propias tecnologías, sus propias formas de conocer, de hacer ciencia. Y desde allí con los estudiantes, por ejemplo, uno aborda como para occidente son importantes los monocultivos, pero para las otras culturas son importantes los policultivos y ¿Quién está más en relación con la naturaleza? Entonces, como yo sí voy a un lugar muy, muy natural, como vemos diversidad de plantas y de animales en un espacio muy pequeño y por qué el ser humano cambia esa dinámica y cuáles son las leyes que rigen a cada ser, y cuáles son las leyes que culturalmente nos rigen. Entonces, son cosas que nos permitan de todas maneras que ellos empiecen a entender un poco como que la escuela necesita ser entendida de otra manera, que entren otras cosas para que el mundo se nos amplíe. Entonces, ellos empiezan a entender que todo va más allá de las pruebas del ICFES o de las pruebas saber, es decir - “que yo tengo que aprender, es para saber por qué funciona o como funciona esto, por qué es así, por qué estamos tan mal, por qué esta cosa parece que no cambiara; quiénes son los que se benefician, quiénes son los que se quedan con la tierra y desplazan la gente, quiénes son los que desplazan la gente sacan la gente de los lugares y por qué”, y eso tiene que ver mucho con lo ambiental y eso tiene que ver mucho con la forma en la que yo me relaciono con la naturaleza y qué es el desarrollo para uno y qué es el desarrollo para otros.

Esta mirada, que evidencia una de las ocho dimensiones de la CEA, enfatiza en la construcción de pensamiento crítico en el aula, ya que, a partir de reflexiones práctico – teóricas, la docente innova, no permanece con los estudiantes solamente en el aula, sino, que los lleva a campo a interrelacionar con la naturaleza y medir la contaminación; los vincula a realizar talleres y encuentros con representantes de

otras culturas. Esta temática, ha aportado a que los estudiantes conozcan otras cosmovisiones y realidades del país, como las necesidades del campo colombiano; del medio ambiente; y de un nuevo modelo de desarrollo. Etc.

Otro de los puntos centrales sobre la motivación de los líderes está relacionado con la necesidad de visibilizar a los grupos subalternos, dado, el desconocimiento en el que permanecen, es decir, se refiere a la necesidad de justicia y reconocimiento social de la otra historia, la que está más relacionada con la realidad cultural colombiana. Entonces, la motivación para ser investigador y formador de formadores como señala Fidel Mosquera se debe a:

“La necesidad de empezar a construir nuevos textos, porque los textos que tenemos en nuestro sistema educativo hay que deconstruirlos para construir nuevos textos, es decir, que nos acerquen a una realidad que nos permitan estudiar todos estos temas que tienen que ver con las diferencias y diferentes culturas de los pueblos que forman parte de la nación colombiana. Y eso es algo, que no siempre es fácil de trabajar”.

Ahora bien, esta necesidad no debe ser aislada de la lucha contra el racismo, y este último no debe ser reducido a las lógicas de superioridad que x “raza”¹⁷ afirma tener, frente a otra x que asimila desde su entendimiento como “inferior”; porque sería arrancarlo de los referentes genealógicos de la realidad triétnica del país, pero además de los símbolos y sentidos de comprensión que la sociedad colombiana encierra dentro de su orden jerárquico, es decir, hay varias formas de negar al otro, pero la forma como el grupo social niega al otro responde a una comprensión muy simple: “es negro por el color de la piel”. Por ejemplo, aquella foto publicada en la revista *Hola*, que presenta en primer plano a cuatro mujeres de la alta sociedad caleña, específicamente la familia Zazur, y muy detrás muestra dos mujeres empleadas domésticas de piel negra posando con charolas de plata, sosteniendo café. Ha pasado por varios análisis, en donde en reiteradas ocasiones diferentes estamentos de la sociedad y diversos analistas sociales se han escandalizado.

¹⁷ El termino raza empezó con la clasificación positivista que los europeos hicieron de diversas civilizaciones y seres humanos. En donde ellos se postularon superiores y los demás fueron denominados inferiores. En términos biológicos este concepto carece de toda validez, pero los condicionamientos sociales no logran desatarse de estas realidades socio-históricas.

Sin embargo, dicho escándalo deja entrever el desconocimiento que esas personas tienen de los grupos étnicos y de sí mismos, dado que hacen énfasis, no tanto en la subordinación de las mujeres dada la posición ridícula, el vestuario que llevan, y la manera caprichosa en la que se ven obligadas a aparecer en la escena de la foto, sino, en el color de la piel. Si por ejemplo, y de manera satírica, se afirma, que sí la foto hubiera presentado a dos mujeres empleadas domésticas con otro tono de piel ningún analista, o estamento de la sociedad al menos que sea de corte socialista o de posición personal socialista habría analizado la escena de esa fotografía. En resumidas cuentas el narcisismo (el ideal de blanqueamiento) de la sociedad colombiana ha sido llevado a todas las esferas, (institucionales, científicas, académicas etc.) donde se vuelve a reproducir desconocimiento del subalterno, dándole poca importancia a elementos que son más profundos e importantes, en este sentido el fragmento de vida de María Isabel Mena García señala que:

Cuando llegamos a Bogotá mí hijo estaba muy pequeñito, y vivimos situaciones que en la vida yo me hubiera pensado siquiera. Por ejemplo, que otros niños tocan la piel del mío porque les parecía como exótico, como raro; o porque según muchos; luego lo entendí, según mucha gente ser negro se le pega... entonces hay que evitar eso. Eso lo viví con mi hijo y eso me permitió seguir ampliando las variables de este compromiso político. Me metí en algún momento en la consultiva distrital de comunidades negras y después decidí que mi militancia sería con los temas de los niños". Y "mi energía está con los niños, ya decidí mi energía esta con la escuela; y en la medida de lo posible trabajo con la formación de los maestros porque si convencemos a muchos maestros de que su actividad puede ser un escenario de preservación cultural de la infancia, tenemos un terreno ganado.

Por lo anterior, el racismo que aquí se evidencia presenta por un lado una sociedad que ve al negro como un ser exótico, diferente pero por su color de piel, y este paradigma de comprensión es común en todas las esferas de conocimiento, como se evidenció, en el caso de la fotografía, dado que, el escándalo fue por el color de la piel. Es decir, la negritud o lo afro se limita tanto a esta característica que de manera solapada las esferas de comprensión humana, social, medios de comunicación, universidades etc., están esquivando el comportamiento naturalizado de la realidad en la que viven; por tanto, y en definitiva las realidades étnicas no han sido profundizadas, por lo que, la formación de maestros críticos y

no repetitivos aportaría a conocer al otro más allá de un color de piel, como señalaban los maestros entrevistados.

En definitiva y parafraseando a María Mena la cátedra se encuentra con dos situaciones básicamente:

Se encuentra con el racismo de Estado y el racismo de Estado cae sobre los maestros, cae sobre los textos escolares, se repliega y se recrudece, digamos, sobre los propios niños afros, negros. Y ésta cátedra entonces, tiene una situación de inexistencia ella es invisible en el sistema educativo nacional" "el racismo institucional que recae de manera más protuberante, sobre todos los niveles del sistema educativo y por el otro lado una falta de comprensión de que somos como seres humanos y como comunidades negras en un país como Colombia".

Este desconocimiento de las diferentes esferas de la realidad racista naturalizada ha sido separado de su significante más causal: el proyecto nacionalista a través del mestizaje. Este elemento siendo abordado de manera crítica y reflexiva permitiría, reconocer la existencia de unas comunidades puntuales que albergan un pasado que se relaciona con la trata y exterminio de culturas, un pasado que no ha sido borrado con el transcurrir del tiempo. Este pasado debe ser reconocido por esa sociedad que ignora sus contextos, ya que, permitiría ampliar la educación a múltiples miradas y paradigmas. En este sentido, los líderes hacen énfasis en un desconocimiento del racismo.

4.2 Formación en perspectiva afrocolombiana

En este acápite es preciso señalar que la formación en perspectiva afrocolombiana ha sido un proceso inscrito en las memorias de resistencia. Estas memorias presentan una situación concreta en la que pese a las luchas y el logro de la ley 70 de 1993 con respecto al del decreto 1122, el ministerio de educación ha sido responsable de no sancionar a las instituciones nacionales que incumplen la normatividad, dejando por tanto, vacíos de conocimiento para estudiar, conocer, investigar e incorporar las diversas situaciones de los afrocolombianos a la mirada universitaria, es decir, sí hoy alguien quiere formarse en las dimensiones,

caracterizaciones y urgencias que demandan y requieren las realidades en las que permanecen los grupos étnicos debe ser autónomo y autosuficiente, dado que el sistema educativo colombiano “multicultural, pluricultural y multilingüe” no oferta programas específicos en el tema, y los pocos que se relacionan como lo afirma Daniel Garcés se encuentran lejos de profundizar dichas dimensiones.

Por tanto, estos líderes que dan cuenta, explican y conocen la dimensión y la profundidad de las culturas negras han denunciado y reclaman la necesidad de reconocer y conocer los aportes de estos pueblos, a lo que se denomina hoy nación colombiana, y lo hacen formados desde una educación alterna que se queda por fuera del sistema educativo nacional, lo cual implica, que pese a las limitaciones expresadas en las dificultades para acercarse al tema, se hayan encontrado con otros procesos que son más ricos y que han incorporado más la realidad social a la educación, es decir, los procesos de educación popular y el movimiento social afrocolombiano han dejado de herencia unas líneas más claras en materia de la otra historia y de las urgencias de estas voces en los escenarios de conocimiento: social, político, ambiental, filosófico, tecnológico, etc. lo cual ha permitido que estos líderes tejan su herencia como afros y también como líderes de este modelo de educación que aún es inexistente en el país.

Por lo anterior, en el primer caso el señor Fidel Mosquera evidenció que su formación también fue producto de su militancia en el tema del movimiento social afrocolombiano, que empezó desde la década de los sesenta “cuando se iniciaron los trabajos de investigadores como Nina Friedemann y Jaime Arocha”. Si bien, este docente tiene una maestría en investigación social de la Universidad distrital, y un Doctorado en ciencias y educación de la universidad de Navarra España, los conocimientos de la cultura afrocolombiana han devenido más de procesos autónomos ya que, y de acuerdo con el entrevistado: “He tenido una militancia en el tema del movimiento social Afro, desde casi la década de los setenta”. Es decir, parte de la construcción de sus conocimientos se debe al movimiento afrocolombiano que dejó como legado una educación desde la cultura propia

Ahora bien, en el caso de María Isabel Mena, también hay una relación con el movimiento social afrocolombiano que empezó a partir, de su terminación del bachillerato en donde su primera opción para estudiar era también trabajar:

"mi primera opción es entrar a trabajar y a estudiar (...), entonces, yo junto con otras compañeras de mi colegio presentamos hojas de vida, a lo que hoy es la catorce en Cali y pasan algunos tiempos, yo sé que ellas dos entran a trabajar y cuando me encuentro con una de ellas, así face to face entonces me dice: "es que tú no vas a entrar porque tú eres negra" Yo tenía en ese momento 17 años yo... eso me metió en un Shock impresionante ; yo como que hasta ese momento dije ¡bienvenida al mundo!... Y para fortuna mía me encontré con personajes del movimiento como: Juan de Dios Mosquera; como Carlos Rocero; como Gavilio Hernández. Que me pusieron como en otra orbita, como en otro planeta y me dijeron: "venga paca, porque primero usted es nuestra y segundo, tiene que comprender muchas cosas".

El punto de partida y encuentro de esta mujer con el movimiento social afrocolombiano se debió a una situación de discriminación por el color de la piel, esta vivencia permitió que ampliara otras dimensiones del racismo y por lo tanto, creará dimensiones de compromiso político que se fueron extendiendo con sus estudios en la universidad del Valle donde:

"En ese momento estaban, los estudios pioneros en este país, que fueron los estudios de esclavitud que lideró Germán Colmenares un historiador que ha sido muy importante en este país; y yo entro digamos, a entender todo eso que Colmenares venía trabajando, fui alumna de él, entonces hacer historia y hacer historia en historiografía de la esclavitud fue como el segundo momento de esta vida donde uno dice aquí hay más cosas por decir. Gracias a ésta formación hoy puedo decir lo que digo en términos de la historia como disciplina y de la historiografía escolar es decir, ese saber de la disciplina que llega a las escuelas y aquí hay otro mundo que es importante en mi formación y que yo lo asumo como un compromiso político. Entonces, ya no es sólo una persona que entra a estudiar historia en la Universidad del Valle, sino, que es una mujer negra que ya vivió unos primeros shocks sobre el racismo y discriminación de tipo racial en una ciudad como Cali, nada menos y nada más, y en una formación que desde el punto de vista de los estudios históricos era absolutamente pionera en el país. Y de hecho, hoy uno pudiera revisar en la mayoría de currículos de historia y los temas de esclavitud y por tanto de la gente negra, no existe. Ese vacío disciplinar conmina a que luego me meta de manera decidida a estudiar en formación de docentes; a estudiar iconografía escolar desde esa posibilidad que me hace ser una mujer negra. Entonces, ese fue como mi ingreso en este tema".

La pauta, la otra historia, las otras voces y el vacío de estas dimensiones aportaron mucho en la vida de la entrevistada, no obstante, al igual que en caso de Fidel, los espacios para formarse en perspectiva afrocolombiana tienen un axioma en el movimiento social afrocolombiano. Aunque, en el caso de María Stella Escobar Benítez, su inicio en la CEA no se relacionó directamente con movimiento social afrocolombiano, dado que, la temática la empezó a trabajar con su llegada a Bogotá en el 96 a la escuela llamada en ese entonces Aníbal Fernández de Soto (hoy entrenubes) en donde comenzó a trabajar y a incorporar con diferentes encuentros interculturales la dimensión de los saberes ambientales afrocolombianos. Sí reporto un antecedente en su proceso de formación, que fue producto de la educación popular, que empezó en la ciudad de Cali:

Yo ya trabajaba en Cali en educación. Pero uno nunca trabajaba, o sea uno tenía niños afro en la escuela, pero yo trabajaba común y corriente, lo que pasa es que uno hacía algunas otras cosas muy desde la educación popular, cuando uno trabajaba con sectores muy deprimidos, entonces cuando, digamos, porque ahí nosotros hacíamos, teníamos o yo apoyaba a unas escuelitas en Agua Blanca pero yo tenía mi otro trabajo, uno iba y daba su tiempo su trabajo entonces íbamos a apoyar como ese tipo de trabajos y entonces uno trabajaba más con el contexto con los problemas de la gente y luego fui a trabajar con niños campesinos entonces, también fue una dinámica de acercarme a la región, conocer el campo las problemáticas y bueno habían todos unos rollos allí, digamos como muy interesantes.

Por lo anterior, los entrevistados a profundidad tienen en común un proceso autónomo, un encuentro con procesos de educación no bancaria y afinidad con las propuestas del movimiento afrocolombiano, entonces, una apreciación final y bastante importante es que a pesar de los escenarios y recorridos de encuentros como África en la escuela y otros eventos que pretenden hacer seguimiento a procesos de etnoeducación o de la CEA, lamentablemente la formación o educación alterna propuesta por el maestro Manuel Zapata Olivella, no es ofrecida en el país, este punto de partida, también recopilado por Garcés y otros investigadores muestra precisamente la incapacidad del sistema educativo de abrirse a nuevas miradas y la incapacidad de establecer diálogos con las alteridades que hacen parte de la “Nación”, es decir, el proceso de formación en perspectiva afrocolombiana es un

espacio autónomo, de un querer y pasión profunda, que estos líderes han incorporado y desbordado en sus límites, dado que el país en el sistema educativo está negando esta posibilidad.

4.3 Perspectivas hegemónicas y significados propios

En este apartado, se reúnen elementos de la fase inicial de la investigación que permitieron hacer una aproximación de la interpretación de la CEA y de los Afros desde el MEN, la constitución y otras instituciones (acápites 1.1.1; 1.1.2 y 2.1) en donde se logró evidenciar la superposición de la cultura hegemónica o monocultura que margina y deja sin voz a las otras culturas. Entonces, y a pesar de un marco legal ilimitado que define desde la ley, una educación alterna, ésta ha sido, restringida por un racismo sistemático que la mantiene arrinconada e invisibilizada por un modelo de educación tradicional, es decir, la CEA es un proyecto de educación que se pensó como primario pero se mantiene como secundario coexistiendo con un modelo de educación tradicional, por lo que lleva hacer mal comprendida, es por esto, pensada como una educación de “negros para negros”, en otras palabras si no hay negros en las instituciones ¿para qué?, y con respecto a los Afros estos son comprendidos y definidos muy escuetamente desde las esferas legales, sociales y políticas, es decir, tienen límites de comprensión muy pobres que generalmente se reducen a la autoperpetuación biológica, territorio, prosopografía y en algunos casos características lingüísticas.

Además de este factor, a lo largo del documento se señalaron rasgos de una sociedad que funciona por la ordenación jerárquica de clasificación social por “razas” como legado de una herencia colonial. Es decir, pese a que la sociedad colombiana también tiene en sus rasgos físicos y culturales, elementos indigenistas y de las negritudes, hay una negación de estas dimensiones porque, la sociedad vive en un narcisismo de blancura en donde el negro y el indígena hacen parte de la comunidad imaginada pero son desconocidos y se habla de ellos a partir de prejuicios sociales. Por estas razones el acápite presente, expone los significados

y significantes de la CEA y lo Afro desde la perspectiva de los líderes como pauta etnometodológica.

4.3.1 Identidades que resignifican lo afro o lo negro más allá de las fronteras de comprensión de la cultura hegemónica.

Los referentes afro y negro hacen parte de dos líneas de discusión complejas que por un lado otorgan un sentido de etnicidad, un lugar de enunciación y origen como puntos comunes de configuración de identidades étnicas, y por el otro hablan de un origen humano común ascendente de África. Estas discusiones deben ser diferenciadas biológica y socioculturalmente dadas las implicaciones esencialistas a las que estos asuntos pueden conllevar. Pese a esto, los referentes que señalan los entrevistados han superado y diferenciado estas dimensiones y han trazado desde los hilos de una historia en común o un pasado de referencia, los cimientos que permiten que una persona se piense diferente a otras alteridades, es decir, es más significativo el hecho de reconocer una herencia, una memoria que como sostenía Hall no está anclada totalmente al pasado pero tampoco es capaz de olvidar ese pasado. Así pues Fidel Mosquera señala que: “Me identifico como afrocolombiano, eso lo tengo muy claro, muy claro. Pues porque conozco todas mis raíces, conozco mi ascendencia, entonces, pues yo creo, que esa es mi cultura y esa es mi identidad, porque soy parte de mi identidad étnica y cultural”.

En este sentido, las identidades se relacionan más con un pasado en común, pero también van más allá de las fronteras que la cultura hegemónica ha monopolizado para delimitar quienes son los negros y por qué. Como señala María Stella Escobar Benítez:

A la gente siempre la están determinando... Pues a nosotros nos determinan por el color, así es, y yo me pregunto por qué a los mestizos por ejemplo, Juan, Pedro José no les llaman: ¡mestizo ven! Pero a los negros sí. Somos... yo soy referida como negra, ve ¿Por qué?... entonces resulta, fue porque a nosotros nos dijeron que éramos negros pero los otros no se dijeron que eran blancos, o sea se dijeron los nombres pero final mente el negro y el blanco son polos opuestos ¿cierto?

Entonces pues si hay negros pues hay blancos, entonces, yo me pregunto pero ¿dónde están los blancos? ¿Quiénes son los blancos? Porque es que resulta que hay una teoría que dice que después de que usted tenga una gota de sangre negra usted ya no es blanco, y si todos vinimos de África. Entonces, ¿yo no soy blanco?... entonces son cositas así como que uno hace de reflexión, entonces finalmente no podemos ser negros ni blancos ni nada somos personas y usted como me ve ¿cómo persona? Yo tengo un nombre y ese nombre es de persona y sino yo fuera un NN y un NN es alguien que no existe o por lo menos no tiene un nombre que lo identifique ¿cierto? Esas cosas desde lo negro uno lo trabaja muy bien pero desde lo afro... lo afro de alguna manera te lleva a otro contexto histórico y lo negro te lleva a otro contexto histórico que sale de África, en cambio lo afro se remite a un contexto histórico de origen (...). Entonces, sí todos somos afrodescendientes porque todos podríamos ser afrodescendientes; hay que aclarar que hay unos que estamos mucho más cercanos que otros digámoslo

Esos que están más cercanos que otros, no están afines por cuestiones de azar, estas personas se reúnen más allá de un color de piel

Pero yo digo, que más allá del color de la piel es por las formas de entender de hablar de ver la realidad de las cosas y eso nos hace mucho más cercanos. Es que hay una gente que está determinando que somos y quiénes fueron negros, por ejemplo, los españoles lo determinaron ahora otros determinan que somos afro, después otros determinan que somos renacientes, otros dicen... entonces yo digo pero, ¿por qué todo el mundo tiene que estar diciendo que somos?, entonces uno dice bueno afrodescendiente sí me identifico con África como mi descendencia como mi origen; negro si me creo de la trata (...). Pero yo finalmente asumo que existe solo una raza. ¿Cierto? Bueno entonces uno tiene unas raíces que van más allá de la genética ¿no? O sea mi genética no es mi papá y mi mamá, ¡no! Mi genética es una cosa mucho más grandísima y entonces las raíces también son así, no es el color de la piel lo que está determinando si eres afro o negro es tu forma de proceder, es tu forma de obrar, es tu forma de pesar, es tu forma de hablar, es tu forma de ver la vida, es tu forma como te relacionas. Y ahí, a mí me parece que es desde donde uno dice de aquí yo soy. Yo digo que las cosas van más allá de un color de piel y tiene que ver con el pensamiento, tiene que ver con la capacidad que nosotros tenemos para relacionarnos con el otro ¿qué no es fácil? Eso puede ser cierto, pero es lo que hacemos diariamente, entonces allí sirve mucho la ciencia, las sensibilidades, la identificación... Como le duele a uno lo que le pasa al otro o como tal vez me pueda doler, como no, lo que le pase a un niño, o me puede doler lo que pase en la escuela o tampoco... Eso va mucho más allá de un color de piel, entonces cuando uno logra entender que las cosas no son tan limitantes es decir, que usted me vea como negra y “eso soy”. Pues las cosas serían más trascendentes y no lo que pasa que la misma gente vive con racismo y la misma gente negra también se está volviendo racista. Y ¿quién dice que no? independientemente del color de piel. Entonces digamos que todas estas vainas van más allá de... digamos hay que superar lo del color de piel por todos, por uno como por los otros para vernos más

como personas, más desde la conexión humana, más que del hecho de llevar un color de piel que está determinando que soy así o esto. Que fue creado y es difícil salir de esa frontera.

De acuerdo con esta posicionalidad, es importante aclarar, que ni lo afro ni lo negro son un color de piel, en últimas no es una frontera, aunque sea puesto en los límites de esa escueta comprensión, la señora María Stella, también generó un aporte al decir que a pesar de que hay que superar el color de la piel, siempre hay gente que está determinando lo que las personas son. Esa determinación al igual que se señalaba en el marco teórico entra hacer parte de un juego de poder, dado que también la señora mencionó lo que paso con las curules afro, argumentando que unas organizaciones confundiendo lo sociocultural y lo biológico andan otorgando avales a gente que sin ser afro adopta el discurso de que la humanidad y todos son afros. Este oportunismo obliga a que los que preservan la memoria cultural y son afrocolombianos tomen elementos de identificación para que los que en realidad aboguen por los derechos de las comunidades sean parte de la comunidad, en este sentido que conozcan a profundidad las urgencias, necesidades y las problemáticas de las mismas, por lo que también, María Isabel Mena García argumenta:

En Colombia tenemos una discusión muy fuerte de cómo debemos llamarnos, la corte constitucional habla de los afros, raizales, negros y palenqueros, eso no es un capricho de la corte, eso tiene toda una razón histórica de ser, pero resulta que hace un rato que hubo elecciones en este país las comunidades negras tenemos derechos por ley 70 a dos curules en cámara, esas dos curules en este momento tienen silla vacía, porque dos personas que se consideran afrodescendientes de piel blanca quieren ocupar esas dos curules. Entonces, eso fue también como un fuerte motivo de parar el carro y decirnos ¿De qué estamos hablando? Sí. Si uno recurre a los hallazgos de la Eva mitocondrial toda la humanidad es afrodescendiente, absolutamente toda. Blancos, negros, azules, rojos todos somos. Pero la gente como yo, que desciende de la esclavitud africana necesita ponerle un apellido al afrodescendiente porque si no la discusión con estos dos señores que quieren posar de afrodescendientes no tiene sentido. Ellos pueden ocupar esa silla porque la consideración de afrodescendiente les da ese status, yo digo ¡no! La ley habilitó a comunidades negras. Sí... A comunidades negras a ocupar y a defender esos espacios. Entonces que pienso hoy, pienso que es necesario ubicar históricamente de qué estamos hablando. Entonces para mí después de todo este proceso con las curules, no es prudente ni sensato llamarme afrodescendiente.

Si bien, la respuesta de María Isabel Mena García obliga a tener un sentido de enunciación histórica para definir lo afro y darle apellido, también está anunciando una posicionalidad que es necesaria para las negritudes en el país. Es decir, en materia de identidad más allá de un color de piel se reclama un punto en común como lo es la ascendencia y el lugar de enunciación. Ese lugar de enunciación esta articulado a la realidad de las comunidades negras, y por tanto, no puede ni debe ser reducido a elementos culturales objetivos, sino a los significantes históricos que encierran las memorias culturales de estos grupos. Razón por la cual aunque muchos digan y se declaren como afrodescendientes no son negros, y este negros le está poniendo identidad pero por categorías socioculturales, sentidos simbólicos, y en definitiva una comprensión de mundo que los diferencia del resto de la sociedad.

4.3.2 Significados de la CEA desde la mirada subalterna.

“El mundo no es así como uno andar en mula con un yugo y un con un freno en la mente, sino que hay otras entradas que nos permiten comprender mejor como son las diferentes realidades”

María Stella Escobar Benítez.

La Cátedra de estudios afrocolombianos es, desde los significados de los líderes un escenario que busca enriquecer la escuela con otras cosmovisiones, con otras miradas, otras historias y formas de relacionamiento con el mundo, la naturaleza y los otros. No obstante, esta ventana se ha quedado cerrada y cubierta de polvo, en un edificio obsoleto y bastante antiquísimo que permanece gobernado por la educación tradicional y al que se le obliga a la mayoría de personas a asistir. Esta problemática hace que pese al multiculturalismo y la etnoeducación (educación con enfoque étnico y pluriversal) que demanda la sociedad colombiana, el conocimiento de los grupos subalternos sea bastante superfluo y carente de orientación apropiada, por lo que, la escuela de la modernidad es un obstáculo, que converge en una formación docente que niega la investigación y se ajusta a los cimientos de

educación tradicional, conservadora y poco especulativa, así lo expone María Stella Escobar Benítez:

La universidad a la mayoría se nos convierte en un obstáculo porque la universidad no te enseña a investigar, cuando la universidad no te enseña a investigar tu como maestro llegas a la escuela a repetir y entonces tu repites lo que ya está escrito, cierto, lo que ya está escrito, lo que ya está diseñadito, lo que ya tiene todos sus contenidos y demás. Y entonces, como la cátedra requiere es investigación, entonces tampoco los maestros, van a abordarla, porque los maestros en ese pedacito pues estamos mal y uno podría pensar que es un problema de la formación de la facultad de educación. Pero también uno como maestro, uno es “investigador” digamos que no por naturaleza, pero el mismo ejercicio te hace a voz investigador, porque pues, voz tenes que ir más allá de lo que ya está escrito. ¿Cierto? Por lo menos generar controversia en el aula, critica en el aula, la reflexión. Etc. Y eso requiere de otra visión inclusive del papel del maestro y del papel de la educación entonces la cátedra también requiere un tipo de maestro, un perfil de maestro que dentro de su formación la investigación sea su fuerte ahí ya hay un obstáculo y es el obstáculo que deviene de la formación de los educadores.

La formación de educadores responde a un problema estructural que no puede ser aislado del panorama nacional, dado que el modelo educativo tiene serios problemas en la formación de profesionales, además las universidades aíslan a la sociedad de la academia, por lo que las líneas de investigación (si las hay) no son fuertes ni sistemáticas. Y Esto de acuerdo con María Isabel Mena García se debe a que:

A la cátedra le falta voluntad política... alguien que se tome en serio que parte de lo que hay que hacer con las comunidades negras tiene que ver con un patrimonio educativo. Y ese patrimonio educativo necesita, necesita desde mi punto de vista datos diferenciales: Cuántos niños tenemos en el sistema; cuántos están en el medio; cuántos egresan; cuántos repiten. Eso es un primer universo de temas que hay que concertar y darles toda la voluntad política que requieren. Uno se sorprende con la capacidad que tienen los gobernantes de turno de hacerse los locos con este tema. Que es una situación regulada normada, que tiene digamos, todos los dispositivos normativos para trabajar pero sin voluntad política no se hace. Lo segundo que requiere es digamos, la universidad se abra, la universidad en este sentido puede ser el nicho de reproducción racial más fuerte, por muchas circunstancias ya que, la universidad regula e institucionaliza los paradigmas y en esos paradigmas todas las disciplinas llegan a beber. Sí. Todas las disciplinas: la sociología; la antropología; la historia y ni más faltaba la educación. Entonces si la universidad no abre su capacidad de comprensión a qué está pasando con la

infancia, con los niños, con las maestras con la comunidad como tal, esto se queda ausente del trabajo porque nadie lo ve" y "del estudiante universitario, no tiene de donde beber. Entonces necesitamos una universidad abierta sensible, una universidad humana. Es que, ¡es increíble! La universidad humana y entre ellas la tomista, me disculpas déjame decirte, lo que ha hecho es sacrificar en aras de un discurso universalista la posibilidad de entender en realidad quiénes somos los humanos.

Entonces y de acuerdo con esto, Sí, la falta de voluntad política y la estructura universitaria son un serio problema; pero también lo es, que ese profesional que se está formando carece de ser investigador, por lo que, de acuerdo a estas dos posturas lo que está pasando es que se crean perfiles dogmáticos que lejos de abrir y ampliar el conocimiento de acuerdo al contexto, se quedan atrapados en espacios y abstracciones del aula. En palabras de esta mujer:

Todas las tradiciones intelectuales que hoy forman profesionales tienen el mismo problema.... (...) porque a la final las facultades de educación siguen montando su currículo y toda su estructura curricular sobre las bases del iluminismo o la ilustración Europea. Entonces, volvemos al mismo punto ciego digamos. Par mí el problema básico ésta ahí... (...)

En este sentido, el espacio que se está reclamando para la CEA y etnoeducación en un contexto como el colombiano está asociado a un modelo educativo que necesita ser reestructurado dado que como señala Miguel Mosquera:

Es la reivindicación de los diferentes grupos étnicos y sus derechos. Aparte de los derechos humanos también está el derecho a la educación y tener una educación con un enfoque diferencial en derechos étnicos. Entonces yo creo que eso es pertinente, así como por ejemplo se nos ha impuesto una educación que no se corresponde con nuestra cultura, que es una educación que está ligada al proyecto de la colonia, entonces, eso por ejemplo, a mí me parece gravísimo, sobre todo lo que tiene que ver hoy en día con la formación de los niños y de los jóvenes aquí en este país.

Por lo anterior, la CEA es un escenario que permitiría transformar el modelo educativo tradicional y vincular a la academia y a las ciencias sociales más con el contexto y la realidad de los pueblos étnicos, campesinos, diferentes clases sociales, problemáticas ambientales etc., en este sentido la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se encuentra como el puente para pensar una educación más

crítica, que integre, y que reduzca como modelo estereotipos étnicos, sociales, raciales y de saberes de otras culturas. En últimas una educación cuya mayor importancia en síntesis y palabras de María Isabel Mena García es:

Una oportunidad valiosísima de entenderse como comunidad, o ¿qué es esto de tener por lo menos tres grupos étnicos en el interior de la sociedad colombiana?... La cátedra representa un patrimonio, un patrimonio social y la cátedra tiene un valor digamos, que la cátedra en esto fue mucho más revolucionaria que la misma etnoeducación, porque la cátedra, digo este conjunto de saberes aplicados a la escuela tienen que irse para todos los niveles... (...) Entonces la cátedra sería aquella oportunidad de la sociedad colombiana de mirarse a sí misma, de poner una especie de espejo. Sí. Para mermar un poco el narcicismo que el racismo implica.

Para terminar este acápite, hay que aclarar que la CEA no es la solución al modelo de educación tradicional del país, pero sí, representa un escenario que tiene en cuenta un modelo de educación más incluyente con los diferentes grupos sociales, con otras cosmovisiones y otros saberes que podrían aportar a un modelo educativo nacional autóctono; otro aporte importante es que la monocultura y los legados coloniales en los que un individuo denominado colombiano crece, han naturalizado un racismo, y este concepto no se debe reducir a comprensiones fenotípicas: el blanco vs negro o viceversa. Sino a la invisibilidad, negación y desconocimiento del otro, también a los prejuicios que se han construido de ese otro, estos son la base de que el sistema educativo necesite este modelo educativo alterno, autóctono y enriquecedor.

4.4 Aspectos generales del análisis.

Podría decirse mucho acerca de las identidades resaltadas por los líderes de la red Elegguá, incluso desbordar los límites del ejercicio investigativo, no obstante teniendo en cuenta los parámetros y la especificación de los aspectos señalados en el planteamiento, se puede resaltar que, en primer lugar y de acuerdo a la búsqueda constante e incansable del pasado como referente de etnicidad, se logró establecer

una serie de hallazgos importantes, entre ellos los relacionados a las perspectivas políticas de los líderes de la red con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá y lo referido a la formación en perspectiva afrocolombiana, ya que, señalaron unas identidades de resistencia que devienen de unos procesos heredados del movimiento social afrocolombiano, y que además han construido un tejido y un recorrido en un centro de poder como Bogotá; que limita estos escenarios de resignificación por las jerarquías de clasificación social y educación tradicional legados de la colonia, pese a ello estas voces hablan desde lo más profundo, desde el corazón de las comunidades y por ende de unas memorias que se resisten al olvido y claman por la visibilidad de esa otra historia que traza a la sociedad denominada colombiana en todas las dimensiones de su genealogía.

En segundo lugar, el sentido de pertenencia social que se asoció a la motivación que tienen los líderes para ejercer la CEA y a la identificación como negro u afrocolombiano, permitió dar cuenta, por un lado, de que las mayores motivaciones son: el desconocimiento de los aportes que las comunidades negras han hecho al país; la necesidad de otras miradas y otros conocimientos de la realidad y por último la lucha contra el racismo que es desconocido y mal comprendido, pero esto se debe a su legitimidad, es decir, esta tan naturalizado por la sociedad que ha sido llevado a las diferentes instituciones y esferas de conocimiento por lo que su erradicación casi que llega a la utopía; por otro lado la pertenecía social con lo afro o lo negro evidencia una ruptura de aspectos biológicos y socioculturales brindando posicionalidad y es que, no se es negro por el color de la piel, lo cual no implica que todos puedan ser negros, ya que, debe existir un lugar de enunciación y este está ligado con la memoria histórica.

Por último y en tercer lugar, la diferenciación con respecto al significado de la CEA para los líderes de la red en contraposición a los significantes de una cultura hegemónica, cuyo orden social se mantiene transversal a un legado colonial racista y conservador que entiende la CEA como un escenario de negros y para negros; Evidenció que, si bien, la CEA no es la solución al modelo educativo tradicional

colombiano, sí es un escenario, un patrimonio que está pensando la inclusión de los diferentes grupos sociales, de los diferentes problemas agrarios y ambientales, en definitiva una educación no competitiva no bancaria, sino más contextual y que exige líneas de investigación que involucren la problemática social a la academia.

En síntesis al dar cuenta de los referentes “educativos culturales” y políticos que configuran las identidades de los líderes de la red Elegguá con respecto a la cátedra de estudios afrocolombianos en la ciudad de Bogotá, hay que mencionar un pasado en común heredero del movimiento social afrocolombiano; unos escenarios anclados al racismo sistemático del Estado y sociedad colombiana; y por último unas voces que luchan y están configurando la memoria por la visibilidad desde un conocimiento profundo de lo que es ser negro que nada tiene que ver con el color de piel, como sí con un lugar de enunciación, prácticas y sentidos de un sujeto que es parte del pasado y presente de las comunidades negras.

V. CONCLUSIONES.

Para terminar y haciendo un recuento de todos los aspectos más relevantes del proceso investigativo, se presenta el siguiente balance:

En el primer capítulo: “El problema de investigación” los antecedentes arrojaron que frente a los límites culturales objetivos que otorga la constitución de 1991 a los grupos étnicos también hay un racismo sistemático transversal en la sociedad e instituciones, que mantienen el orden jerárquico heredado de la colonia. Además de esta grave situación la CEA frente a las asimetrías étnicas y pese a todos los obstáculos para su realización, es un modelo pensado para reconocer desde el grueso de la población los aportes de la rica cultura negra al proyecto de Estado Nación, no obstante la cátedra como hilo de la etnoeducación es un proyecto educativo que también debería incluir a los demás grupos étnicos. Esto porque es muy necesario que la sociedad reconozca las otras historias y los aportes de esas culturas al proyecto de Nación.

En cuanto a la importancia de abandonar la línea afroamericanista que ha marcado la tendencia de los estudios sociales sobre las negritudes en el país, esta afirmación se sostiene y pese a que a veces es necesario referenciar a la autora Nina Friedemann, o al investigador Jaime Arocha, por los aportes que legaron a las dimensiones históricas de la esclavitud y por ser los pioneros en visibilizar a los grupos afros en la academia, el enfoque y la orientación del trabajo pretendía ampliar y dejar a un lado esta línea que vuelve a privilegiar elementos culturales objetivos dado que la negritud y la identidad no sólo se enmarcan en un territorio en específico. Es decir, los campos de comprensión van más allá de la frontera del Pacífico, lo cual como señala Restrepo, hace que al estudiar a las comunidades negras se asuma que dichas comunidades no son aisladas ni distantes, con esto se evita el discurso esencialista. Y se rectifica que la etnicidad es cultural e histórica, lo cual emplaza y enfoca los estudios étnicos a dimensiones subjetivas profundas

que entienden las diferencias culturales más allá de un territorio y de características fenotípicas.

En segundo lugar, la discusión teórica aportó a la identificación de la mirada oficial de la cultura hegemónica con respecto al concepto de identidades, y señaló que, esta mirada ha anulado la comprensión de lo étnico desde el significado que otorgan estos grupos. Cabe decir que estos últimos le dan prelación a los marcos culturales: historia, sentidos, costumbres etc., Con esto se afirma que las identidades nada tienen que ver con el color de la piel, enmarcarse en un territorio determinado etc., Sino, con unos referentes históricos que un grupo de personas comparte e identifica como propios: las cosmovisiones, el significado que le atribuyen a las cosas, el cómo piensan etc., Esto quiere decir, que para el Estado el reconocimiento pasa por unas categorías jurídicas de definir quién hace parte de un grupo étnico, y quién es un ser étnico. Con lo cual de manera escueta y general están reduciendo diversas culturas negras, raizales y palenqueras a construcciones de autoperpetuación biológica, raciales y espaciales que le ponen límites a quién es “negro” y por qué, por tanto los rasgos culturales objetivos, no son más que dispositivos de un pensamiento que ha persistido y que se desprende de la clasificación socio-histórica que se hizo de los seres humanos desde los centros de poder político – económicos que después del esclavismo necesitaban justificar el colonialismo, con esto se sostiene que esa herencia de pensamiento desvirtúa a la especie humana e impide el conocimiento profundo de las otras culturas.

Además también dentro del segundo capítulo es propio rectificar, que el mito del mestizaje a contribuido a desdibujar e inferiorizar a los otros y que este mito es mantenido por los intereses del proyecto de Estado Nación, que está muy lejos de abrir caminos para la integración cultural real. Con esto los reconocimientos constitucionales además de simbólicos son falsos. Es decir, reconocer al otro en el papel es un requerimiento de las políticas multiculturales, pero de manera fática no se han implementado mecanismos para el cumplimiento de estas leyes. Razón por la cual, los grupos étnicos son marginados de la sociedad colombiana.

En tercer lugar, hay que señalar que de acuerdo al orden lógico que debería preceder este acápite lo referido al capítulo tres se encuentra consignado al final de dicho capítulo, por lo que solo resta decir con respecto a la unidad de análisis que algunas personas de las conversaciones preliminares en las observaciones no participantes señalaron que: *“Dentro de las culturas existentes en Colombia, prima una monocultura que proclama el mestizaje como elemento central dentro del proyecto de identidad nacional; sin embargo si bien es cierto que prima la cultura mestiza hegemónica en la sociedad,(...) dentro de las subalternas prima más la indígena, ya que esta es más reconocida por la sociedad mestiza”* una entrevistada también argumentó que: “Dentro de los encuentros culturales realizados en clase, los niños y a pesar de todo el proceso, siempre resaltaban más lo aprendido de los invitados indígenas”... por lo que la entrevistada sostuvo desde su perspectiva que “este país es indigenista, así lo niegue” ella, y otros actores confrontados en las observaciones preliminares a la investigación tenían la misma opinión.

Por lo anterior, y para terminar lejos de aceptar la opinión de que hay un mayor reconocimiento de la cultura indígena, hay que afirmar con gran pesar que la encrucijada de caminos señala por Alain Touraine (ver acápite 2.1) ha dejado una construcción social donde los grupos subalternos lejos de reconocer las mismas necesidades de lucha y visibilidad, están siendo divididos por tantas asimetrías en los reconocimientos. Y aunque habría sido bastante interesante mirar las distancias o acuerdos entre las culturas indígenas y afros, y lograr aportar a un diálogo de culturas que en el fondo propugnan por reconocimiento, estos temas estaban por fuera de los límites investigativos, por lo que, se dejaron de lado y archivados para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Achebe, C. (2010). *Todo se desmorona* (Random House Mondadori, S.A ed.). Barcelona: DEBOLSILLO.
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre la difusión y origen del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arocha, J., & Friedemann, N. (1986). *De sol a sol*. Bogotá: Planeta Colombia Editorial S.A.
- Arocha, J., Guevarra, N., Londoño, S., Moreno, L., & Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: Una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la cátedra de estudios afrocolombianos. *Estudios sociales*. pp 94-105.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de cultura económica.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Tabula Rasa* (6). pp 55-83.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. A. (2014). Entre invisibilidad y reconocimiento Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX. *Educación y Cultura FECODE* (103). pp 35-47.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paídos.
- Córdoba, P., Mercedes, E., Hurtado, O., & Benítez, M. (2010). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. *Redalyc*. pp 37-57.
- Charry, C. (2006). ¿Nuevos o viejos debates?, Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales. *Otros relatos de los social*. pp 81-94.
- Chartier, R. (2002). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chavez, M. (2002). Jerarquías de color y mestizaje en la amazonia occidental colombiana. *Revista colombiana de antropología*, 38. pp 189-216.
- Darton, R. (2009). *La gran Matanza de gatos y otros episodios en la cultura francesa*. México: Fondo de cultura económica.

- Del Val Cid, C., & Gutiérrez Brito, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Bogotá: Anthropos.
- Garcés, D. (18 de Mayo de 2009). Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos. Buenaventura: Universidad del Pacifico.
- Giménez, G. (Marzo de 1997). *Instituto de investigaciones sociales de la UNAM*. Recuperado el Septiembre de 2014, de Materiales para una teoría de las identidades socilaes.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Hall, S. (2000). *Introducción: ¿Quién necesita identidad?*
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán Colombia: Envión editores.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas. En Curran, James, Morley, David, & V. Walkerdine, *Estudios culturales y comunicación*. Buenos Aires: Paidos.
- Hoffmann, O. (11 de Agosto de 2007). *Población de origen africano y afrodescendiente*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2011, de Las américas negras contemporáneas: http://cemca_14articulo.UNAM
- Instituto Colombiano de cultura hispanica. (1998). *Geografía humana de colombia. tomo VI*. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.
- León, C. (11 de Junio de 2013). *ICANH*. Recuperado el Septiembre de 2014, de Entre el presentismo y la historicidad de la reivindicación social afrocolombiana. Análisis sobre el uso de la memoria colectiva en la asociación de afrocolombianos desplazados. (AFRODES).
- MEN. (2010). *Serie de lineamientos curriculares Cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: MEN.
- Meneses, Y. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*. pp 5-19.

- Puig, R. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa y su utilidad en la educación., (pág. 24). Puerto Rico.
- Pulido, A. (2010). Violencia y asimetrías étnicas. Multiculturalismo, debate antropológico y etnicidad de los afrocolombianos (1980 – 1990). (F. d. sociales, Ed.) Antípodas (11), 259 – 280.
- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: ARCA
- Restrepo, E. (2003). *Entre aracnidas deidades y leones africanos: contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia*. Bogotá: Tabula Rasa.
- Restrepo, E. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Cauca: Universidad del Cauca. Colección política de la Alteridad
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación Bibliográfica*. Popayan: Universidad del Cauca. Colección políticas de la alteridad.
- Rodríguez, G., & otros. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Ruiz, A., & Medina, A. (2013). Modelo didactico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la catedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa*. pp 6-29.
- Sinigui Ramírez, Y. S. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad?. Sobre estudios indígenas y afrocolombianos . Memoria personal. *Educación y pedagogía* , vol. XIX, núm 49. pp 199-214.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tirado Serrano, F., & Doménech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR Revista de antropología iberoamericana*. pp 1-26.
- Todorov, T. (1997). *La conquista de América, el problema del otro*. Méjico: siglo XXI.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Mexico: Fondo de cultura Económica.

- Valderrama, C. (2008). *Construyendo identidad étnica afro-urbana: Etnografía de las dinámicas organizativas en los procesos de construcción de identidad étnica afrocolombianas en Cali*. Recuperado el 2014, de Universidad del Valle: Bibliografía centro de memoria y paz.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid España: Editorial síntesis sociológica.
- Vergara, M. (2011). *Prácticas etnoeducativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.

Anexos

Para poder consultar los anexos ver CD

- Anexo uno: Formato de entrevista
- Anexos dos: Entrevistas
- Anexos tres: Matriz de análisis