
**NIÑAS Y NIÑOS AFRO,
COLEGIO INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL
PILOTO MESTIZO**

Cátedra de Estudios Afrocolombianos como estrategia
de inclusión social

Johana Carolina García Ortiz



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
Facultad de Sociología
Bogotá, Noviembre de 2014

TABLA DE CONTENIDO

PREÁMBULO.....	4
I. EI PROBLEMA.....	6
1.1. Construcción de una conciencia poco perceptible, en el discurso educativo de Colombia a partir del año 1900.....	6
1.2. Construyendo al ciudadano ideal, ¿nación excluyente o incluyente?.....	12
1.3. Etnoeducación: Una herramienta para indígenas; un problema conceptual y de aplicación para los afros.....	15
1.4. Análisis de los programas y estrategias con enfoque diferencial, a nivel distrital.....	19
1.5. Contextualización: El Instituto Técnico Industrial Piloto I.E.D. de Bogotá.....	24
II. LA FORMULACIÓN.....	28
2.1. La Pregunta.....	28
2.2. Justificación.....	29
2.3. Objetivos.....	30
2.3.1. Objetivo general.....	30
2.3.2. Objetivos específicos.....	30
III. MARCO CONCEPTUAL.....	31
3.1. Identidades e interculturalidad, hablando de la diferencia.....	31
3.2. La Etnoeducación como herramienta intercultural.....	35
3.3. Conciencias racializadas, la inscripción histórica del pensamiento actual.....	37
3.4. Acciones Afirmativas: un discurso de diferenciación positiva.....	40
3.5. ¿Se habla de Africanía o de Africanidad?.....	46
IV. MARCO METODOLÓGICO.....	50
4.1. Reflexión epistemológica.....	50
4.2. Diseño metodológico.....	52
4.3. Técnicas e instrumentos.....	56
4.3.1. Entrevistas semiestructuradas a docentes.....	57
4.3.2. Entrevistas semiestructuradas a estudiantes.....	57
4.3.3. Grupos focales a estudiantes.....	58
4.3.4. Observaciones participantes.....	59
4.3.5. Diario de campo.....	60
4.3.6. Análisis de contenido.....	60
V. ENTRE IDENTIDADES Y OTRAS DISCUSIONES.....	61
5.1. Códigos del sol: ¿Quiénes fuimos, somos y creemos que somos?.....	61
5.2. Reproduciendo un discurso racializado y de alteridad en el I.T.I.P.....	72
5.3. Africanía, repensando la historia en el I.T.I.P. desde el Área de Ciencias Sociales.....	77
VI. CONCLUSIONES.....	83
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	89

LISTADO DE TABLAS

Tabla N°1. Tabla de costos del Plan de Desarrollo 2012-2016.....	22-23
Tabla N°2. Técnicas, categorías y subcategorías investigativas.....	56
Tabla N°3. Técnicas y sujetos de aplicación.....	57

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico N°1. Localidades de Bogotá, resaltando Tunjuelito.....	25
Gráfico N°2. Muestra del porcentaje de presencia afro por localidades.....	26

Negro soy:

Negro soy desde hace muchos siglos. Poeta de mi raza, heredé su dolor.
Y la emoción que digo ha de ser pura en el bronco son del grito y el monorrítmico tambor.

El hondo, estremecido acento en que trisca la voz de los ancestros, es mi voz.

La angustia humana que exalto no es decorativa joya para turistas.

¡Yo no canto un dolor de exportación! (Artel, 2010, p. 49)

PREÁMBULO

Esta investigación muestra no sólo los esfuerzos por parte de los grupos étnicos, en particular de los afrodescendientes¹, a nivel histórico por su reconocimiento y valoración cultural, para así mermar con las subjetividades “otredadas” que reproducen discursos de diferenciación en el hogar, la cultura, la escuela, en la vida cotidiana, propiamente hablando; sino que también visibiliza y reconoce los problemas de racismo que aún en el siglo XXI parecen, desde ciertos aspectos, normalizados e interiorizados, como lo es la escuela.

Por lo mismo, esta investigación pretende indagar si es posible superar las barreras históricas a partir de una apuesta y transformación del discurso educativo desde el Área de Ciencias Sociales para generar una verdadera inclusión social en los estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial Piloto.

Hay que recordar que debido a la coyuntura histórica colonial y postcolonial, el país se ha regido por una continua conciencia de dominación, de poder; en donde sólo se habla del vencedor más no del vencido, del dominante más no del dominado, y por esto poseemos un pensamiento excluyente y racializado. Por lo anterior, ésta monografía busca priorizar y generar una mirada crítica desde el discurso educativo, pues es a partir de la educación que se reproducen sentires y se construyen los pensamientos que en sociedad se ven reflejados.

Esta monografía, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, está organizada de la siguiente manera:

En el primer capítulo se expondrá el problema de investigación partiendo históricamente de ciertos apuntes respecto a la educación en Colombia a partir del año 1900 para dar cuenta de las posturas políticas y sociales que se manejaban y

¹ En ésta investigación se hará referencia a la persona negra o afrodescendiente para referirse al mismo sujeto; pero vale aclarar su diferencia de manera conceptual ya que se habla de persona negra, cuando sus costumbres continúan en su mayoría intactas, haciendo referencia por ejemplo a comunidades del Chocó en donde se encuentran los Embera y Wounaan, o a San Basilio de Palenque.

Afrodescendiente, es la persona descendiente de africanos traídos a América por la trata trasatlántica, en donde sus costumbres han sufrido o se han transformado debido al contexto en el que se encuentra o por ciertas coyunturas que han sido tan relevantes, que las tradiciones no son las mismas. Ejemplificando se puede decir que una persona afrodescendiente es un sujeto que vive en Bogotá o Medellín, y por vivir en un entorno distinto al de su origen su organización social, creencias, alimentación y lengua, aunque permanecen no son las mismas pues se dejan de practicar y por ende suelen ser reemplazadas por otras.

que han trascendido. Seguidamente, se hablará y problematizará el ideal que se implementó en la sociedad para construir una nación incluyente.

Siguiendo un hilo conductor, la etnoeducación se plantea como un problema para las etnias afrodescendientes pues la conceptualización, categorización y la aplicación hacia las mismas posee ciertas inconsistencias. Expuesto esto se mostrarán los diferentes programas y propuestas a nivel distrital que hablan de la educación y la inclusión de la diversidad, para superar las barreras de las que se han hablado hasta éste apartado, para finalmente describir el contexto en donde se llevará a cabo la investigación, es decir el Instituto Técnico Industrial Piloto.

Posteriormente, éste primer apartado terminará con la pregunta problema, la justificación y los objetivos.

El segundo capítulo, se dedicará al marco conceptual con los autores que guiaron éste proceso: Nina S. Frieddeman, Eduardo Restrepo, Peter Wade, Axel Rojas, Jaime Arocha, Claudia Briones, por mencionar algunos, para hablar de ciertas categorías como la identidad, racialidad, interculturalidad, etnoeducación, y demás, en lo referente al problema de investigación.

El tercer capítulo tratará el marco metodológico, en donde se pondrá de manifiesto la reflexión epistemológica y el proceso de aplicación de los instrumentos investigativos.

En el cuarto capítulo, se mostrará en un primer momento una contextualización del problema de acuerdo a los resultados que arrojaron los instrumentos utilizados anteriormente para proseguir con un análisis, que refleje las apuestas que se pretenden superar desde el aula de clase. Seguidamente, se hace una reflexión, teniendo en cuenta las subjetividades y sentires de los estudiantes tanto mestizos como afros, para dar cuenta de la importancia de generar un proceso de inclusión y de innovar el pensamiento en lo que se refiere a la cultura afro para repensarse la historia desde la escuela.

Luego, se expondrán los conocimientos que poseen los docentes para indagar el hecho de cómo se están reproduciendo los discursos en las aulas de acuerdo a su formación. Terminando con la apuesta de repensarse la historia a partir de una postura de africanía.

Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones de ésta investigación que pretende contribuir y retribuirle a la cultura afro el respeto histórico que aún está en deuda y que constituye parte fundamental de nuestra herencia e identidad.

I. EL PROBLEMA

1.1. **Construcción de una conciencia poco perceptible, en el discurso educativo de Colombia a partir del año 1900²**

Desde mi perspectiva es importante resaltar la educación históricamente hablando a partir del año 1900 debido a que en éste, Colombia atravesó cambios coyunturales claves para el reconocimiento de los grupos étnicos a nivel estatal y consecuentemente, para comprender el pensamiento y la conciencia que se posee en el presente de los mismos.

El tema de la educación ha sido tratado en Colombia desde hace varios siglos, se habla aproximadamente del año 1700 que se remonta a los comienzos del periodo de la Nueva Granada. A partir de éste momento la enseñanza se pensó desde un enfoque político, de desarrollo económico y planeación debido a las diferentes demandas sociales, y los cambios desde aspectos culturales, históricos, económicos, entre otros, del país. De ésta manera es pertinente hacer una revisión histórica de los cambios y procesos que atravesaron la educación y

² Vale aclarar que movimientos y organizaciones indígenas y afrodescendientes se pueden ubicar años atrás; pero se hace énfasis en el año 1900, pues fue en el mismo que se dieron los primeros esbozos políticos y legítimos de la multiculturalidad y diversidad en Colombia.

los modelos pedagógicos que se han utilizado de acuerdo a lo reglamentado por el Ministerio de Educación en Colombia.

Por esto, se partirá del periodo de 1900-1950, para indagar en primera instancia el hecho de que se haya dado un discurso educativo excluyente y desde la formación docente se reproduce el mismo. Segundo, dar cuenta de la estrecha relación que hay entre la historia de Colombia, la educación y modelos pedagógicos instaurados en el país partiendo del año 1900, periodo en el que se consolidó la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por último, es pertinente hacer referencia a los diferentes discursos que se dieron para éste momento, de tipo político y académico, en los cuales se resalta la participación de algunos líderes de grupos étnicos.

Autores que tratan el tema de la educación en Colombia como Herrera, Díaz y Suaza, plantean que la *“incidencia del Estado, nación y hegemonía en los procesos de formación fue inminente en el país”* (Herrera, Díaz, & Suaza, 2003, p. 20) y hablan de cómo a través de estos ideales nace la noción de identidad nacional. Una identidad que pretendía unificar a grupos sociales pero que por el contrario dejó de lado a otros, a los cuales corresponden grupos minoritarios como: indígenas y afro descendientes.

En 1900 el Estado colombiano se preocupaba por establecer una identidad nacional, es por esto que resulta importante definir el concepto de identidad ya que el discurso de la educación se pensaba desde esa noción de nación mestiza, patriarcal y andino céntrica que dentro de sí marginaba a los que denominaba en ese discurso, como “otros”, *“la creación de lo nacional se mueve, así, en una tensión entre la unificación y la diferenciación”* (Castro & Restrepo, 2008, p. 12).

Desde la perspectiva de Santiago Castro Gómez no es posible hablar de identidad sino de identidades ya que *“no podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad determinada, sino que en un individuo se da una amalgama, se encarnan múltiples identidades”* (Castro & Restrepo, 2008, p. 26). Esto se ve reflejado en ese momento histórico cuando lo que se buscaba era imponer un modelo de identidad que no hacía caso a las

múltiples identidades que constituían al país, pues no se está hablando sólo de unos grupos étnicos sino de un conflicto de identidad no sólo entre los que hacen parte de la nación y los que no, sino también consigo mismos.

De aquí se desprende la importancia que tiene la educación en el pensamiento y en la construcción de la identidad de los individuos, pues ésta corresponde a la socialización secundaria que experimenta el sujeto en sociedad, vinculándose con la primaria, la cual la integra la familia.

De éste modo, la identidad nacional por su parte “– a los inicios del siglo XIX – se construye como un proyecto revolucionario que hacía de una población un pueblo y desde éste, un sujeto colectivo de la historia” (Herrera et al., 2003, p. 32). Es así como ésta sirve tanto para integrar a los grupos sociales dominantes, como para diferenciar a otros, esto se evidencia al remitirse a las políticas educativas instauradas en Colombia de los años 1900-1950, en donde el proyecto educativo poseía una incipiente necesidad en la identidad nacional y en las posteriores leyes que empezaron a regir en el país.

Por medio de diferentes leyes, como la Ley 30 de 1903, o decretos como el 491 de 1904, o el decreto 827 de 1913 la educación secundaria tuvo un enfoque práctico, vinculado al trabajo, a lo cívico, a “*la nacionalidad colombiana y a los principios básicos de la moral católica*” (Herrera et al., 2003, p. 55). Por tal motivo no sólo los estudiantes vinculados a la instituciones educativas en ésta época estaban ligados al discurso educativo nacional y católico, sino que también los docentes que se formaban en éste periodo obtenían bases educativas similares, dejando de lado cualquier otro aporte y desvinculando la existencia de la multiculturalidad, las etnias que componen el país y los aportes que éstas brindaron en la historia de Colombia.

No fue hasta la década del 30 que se dieron los primeros esbozos de los temas culturales en relación con la educación. Muestra de esto fue la desvinculación formal de la iglesia católica en el ámbito de la política, la educación y la cultura; pero en realidad el tema del catolicismo continuó dándose de manera adversa atravesando la educación en Colombia. Este hecho, contribuyó a que las

Ciencias Sociales tuviesen mayor relevancia y vinculación en los planes de estudio, integradas a otras materias como *“historia patria, historia universal, educación cívica”* (Herrera et al., 2003, p. 63), entre otras.

Hay que recalcar, que hasta éste período no habían saberes pedagógicos, es decir que para la década del 30 la pedagogía se centraba en el conocimiento de la nación y ser ejemplo de la identidad nacional (en profesores de Ciencias Sociales). Ésta idea ciertamente es muy dicente para el momento no sólo teniendo en cuenta el discurso educativo y su reproducción, sino también da cuenta de que esa era la principal meta de ésta área en sus comienzos pues su principal objetivo era enseñar, estimular y construir esa identidad pues le brindaba al ciudadano la capacidad de familiarizarse con unos símbolos patrios concretos (himno, escudo, por mencionar algunos) y con unos patrones comportamentales determinados que lo definieran como perteneciente a una misma nación.

El gran cambio de las Ciencias Sociales denominada como una sola disciplina, se dio hasta la primera mitad del siglo XX, y aunque éste fue un gran avance se dio en retrospectiva, pues la reproducción y distribución de los conocimientos de las Ciencias Sociales, es decir de los textos escolares, aún poseía el control del Estado y la Iglesia Católica. Esto generaba una tentativa de regulación de información orientada hacia el sentimiento patriótico y el *“ideario cultural nacionalista, definido por las políticas educativas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional”* (Herrera et al., 2003, p. 69), que como se mencionó anteriormente aún era vago para las demandas socioculturales que se estaban dando en Colombia.

En cuanto al contexto histórico de los modelos pedagógicos que también hacen parte de las categorías de análisis en ésta investigación, para éste tiempo (1990-1950) no hay indicios de que se aplicara *“un único y puro modelo pedagógico, sino que éstos fueron apropiados de acuerdo a las características y necesidades de los contextos educativos y sociales específicos”* (Herrera et al., 2003, p. 90), esto es determinante a la hora de hablar de la educación que se daba, pues de estos se deriva la concepción que se tenía de la misma, quizás es

por esto que la educación era *“considerada como un instrumento que elevaba el nivel económico y permitía al sujeto ser útil a la sociedad y sus instituciones”* (Herrera et al., 2003, p. 94). Así, para la época, el desarrollo y la seguridad social no se enfocaba en una educación incluyente, sino en una educación utilitarista, en la cual se formaran sujetos que fueran cívicamente útiles a nivel económico para el país.

Esto da cuenta del panorama institucional que tenían no sólo los colegios sino también las universidades, lo que resulta contundente pues muestra que los docentes de la actualidad fueron formados con esas bases y esto da razón del porqué algunos docentes pueden, en su mayoría, carecer de conocimientos que estén fundamentados en la multiculturalidad y en la ausencia de modelos pedagógicos que posean la inclusión social.

Siguiendo este lineamiento, la educación en Colombia del Siglo XX estaba orientada a garantizar el derecho a la misma como lo dicta la Organización de las Naciones Unidas:

Toda persona tiene derecho a la educación, y ésta tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales. Tiene que favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz y siendo más específica, en el artículo 30 refleja la importancia de las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas” (Fontavlo, 2006, p. 56).

En este apartado se puede evidenciar que el Estado tiene por obligación garantizar el acceso a la educación privilegiando a los grupos étnicos y también, es responsable por velar, desde todos los aspectos, en el mantenimiento de sus tradiciones y cultura por el hecho de hacer parte de una misma nación.

El problema entonces radica en que: 1) el Estado está entendiendo el debate de los derechos a grupos raciales, desde una perspectiva de permanencia y mantenimiento cultural o de sus tradiciones que no abarca en su totalidad la cuestión de la resistencia y en concreto de la igualdad, debido a que no ha

ejercido mayor demanda para mantener las cosmovisiones de estos grupos y por lo mismo estas se ven desde una perspectiva primitiva, pues son desconocidas. Se habla de igualdad porque la manera en que se “visibiliza” ya sea a los indígenas o afros, se hace desde una mirada estigmatizadora y racista.

2) Retoma la problemática de la Educación desde el acceso a ella y no va más allá de los problemas y demandas socio-culturales, de modo que no hay cobertura total en el acceso y *“las evaluaciones de la calidad que desarrolla el Ministerio de Educación mediante las pruebas saber en los centros e instituciones educativas del país, identifican que es una educación en muchos casos no pertinente, que no está cumpliendo con los objetivos que se esperan de ella”* (Fontavlo, 2006, p. 62). Esto implica que el Estado está velando por garantizar el acceso al derecho de la educación pero dada la condición de grupos étnicos, sus garantías son insuficientes y no les está brindando el acceso a un educación incluyente y que priorice en su participación histórica de la llamada nación.

En concreto, no se le está dando relevancia a uno de los fines que procura la educación y es el tema de la diversidad, aunque resulta paradójico hablar de inclusión retomando el concepto de la diversidad, lo cierto es que todo éste *“multiculturalismo normativo donde la marginalidad pasa menos por ser invisible que por ser parte de regímenes que promueven un exceso de visibilidad en las diferencias culturales para poder mercantilizarlas y fetichizarlas”* (Briones, 2007, p. 62) están reforzando y normalizando enfoques culturales distintivos.

Expuesto el discurso educativo a nivel histórico se procederá a definir el concepto nacionalista con el que se manifestaba para el momento, a partir de un proyecto nación que fue bastante prometedor para el país y que es inherente resaltar pues pretendía mermar con la noción dividida a nivel racial, intelectual, regional y cultural.

1.2. Construyendo al ciudadano ideal: ¿Nación incluyente o excluyente?

Resulta pertinente hablar de la concepción que tenía La República de la *Nación*, ya que éste no era sólo un concepto para diferenciar quienes hacían y no parte de, la manera en que se mencionó anteriormente. También funcionaba como mecanismo político y de reconocimiento social, en la medida en que únicamente los pertenecientes a élites ilustradas podrían tener un lugar en esa cultura nacional tan anhelada y única, éste es el mejor ejemplo para hablar del tan pronunciado legado colonial y de la Conquista que se poseía; pero que consecuentemente “*debido a que las élites mantenían y reproducían un orden en el cual el color de la piel, el género y la clase social, determinaban el lugar en la participación civil y política de los individuos*” (Rodríguez, citado por Mosquera, 2009, p. 14) y además contradecía el discurso liberal con el que se manifestaba.

Este discurso no es más que el proceso civilizador y de progreso que se pretendió instaurar, en donde el mestizo, (genotípicamente hablando), al mezclarse con un blanco, evolucionaba, obtenía un status social predominante; esto con el fin de que en la Republica hubiese una sola “raza” y se aboliera finalmente la diversidad de las otras existentes. Para entonces la postura de la evolución se fundamentaba en que un criollo podía determinar su status civilizatorio si se mezclaba con un blanco o español, un mestizo mezclado significaba una persona con más posibilidades de éxito en su entorno, con características propicias para hacer parte de las élites organizadas³ de la época.

Las bases de La Republica eran netamente europeas de modo que las posturas giraban en torno a una visión eurocéntrica, por lo mismo se ve un tan pronunciado *blanqueamiento* de ideas y de la población. Al hablar de formas culturales de exclusión, se hace alusión a un discurso de la blancura, en el cual entra en juego un referente político legítimo y los saberes se configuran alrededor del mismo (Castro & Restrepo, 2008, p. 13).

³ Para el siglo XIX, Colombia estaba profundamente dividida social, política y regionalmente. Diversas organizaciones populares se disputaban los lugares de las élites en La República debido, no sólo a las diferencias ya mencionadas, sino también en cuanto al género. (Consultar: Feminisimos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en America Latina. *Género y colonialidad: En busca de clases de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial*, de (Segato, 2011).

No obstante, la idea de nación entrañaba no sólo una postura de organización social, jerarquizada, incluso también promulgaba un olvido del pasado, puesto que *“mantenía la idea del linaje español como tronco de origen cultural. Éste concepto se funda en una fuerte tensión entre lo propio y lo ajeno”* (Arias, citado por Mosquera, 2009, p. 17) en donde el progreso a nivel económico, social y político, dependía de una historia homogeneizada y civilizada que incurría en una distinción social supremamente pronunciada, que constituía el ser civilizado o no. Es inherente resaltar ésta tradición, ya que constituiría los patrones socialmente correctos, en los que cabe mencionar algo tan normalizado como lo es la lengua o el habla.

La lengua se configuró también como una herencia hispana, de modo que los otros tipos de lenguas como la de grupos indígenas o afrodescendientes debían adecuarse y aprender el idioma patrio, para así concebirse dentro de esa misma nación. De igual manera ocurrió con la religión católica, anteriormente se mencionó la influencia que poseía en la educación, pero cabe resaltar que ésta también se vinculaba precisamente con esa nacionalidad “forzada” e imaginada que se pretendía instaurar, que trascendía en ámbitos públicos y privados de la vida de los sujetos.

Hasta este momento, se puede resaltar que para el contexto Colombiano *“las políticas institucionales, prácticas discursivas y la oferta de derechos sociales fueron excluyentes y/o diferenciadas a partir de las líneas trazadas entre clase, raza, género, capacidad y sexualidad”* (Williams, citado por Mosquera, 2009, p. 17) y que la negación de la realidad era inminente, en el sentido en que ésta idea de nación procuraba una jerarquización de las ideas, de la historia y de la concepción del ser y del pertenecer. Además, resulta preocupante para los diferentes grupos étnicos pues de cierta manera también se les estaba limitando la libertad de propugnar sus creencias, su lengua, sus pensamientos, y demás; por tales motivos vale resaltar las diferentes convocatorias por parte de los criollos, zambos, mulatos, africanos libres y afros nacidos en el país por la lucha de la igualdad, la cual generó un proceso bastante largo y en su mayoría organizado desde lo local,

en las cuales se resaltan lugares como Mompox, Cartagena y ciertas partes del Pacífico, por mencionar los más representativos⁴.

Es así como éste sistema servía tanto para integrar a algunos como para excluir a otros, y a estos últimos les correspondía imaginarse de una manera diferente, pues debían acomodarse a dicha organización social, derogando su identidad cultural regulada por una concepción moral, por unas normas que desde una perspectiva social y política, eran las correctas. Si aquellos comportamientos eran incorrectos lo más probable era que aquellas personas fueran marginalizadas y no se les reconociera en el territorio al que llegaron por causas ajenas, en el que ahora consideraban suyo porque nacieron o crecieron allí, pero que les negaba la posibilidad de reconocerse, los humillaba si era necesario pues la iglesia instauraba también unos patrones de regulación en donde estaba permitida la burla o el sarcasmo de manera expuesta.

Aunque éste proyecto nación era bastante prometedor, no tuvo en cuenta el contexto diverso en el que se encontraba Colombia y por el contrario forzó a construir una identidad cultural jerarquizada y racializada que aún por hoy se manifiesta de manera normalizada pero que continua ligando éste presente con el pasado y obliga a no superar las barreras históricas que en la actualidad se ven reflejadas. Imaginarse una nación con identidad colectiva está bien si se reconoce de manera profunda que detrás de la historia de la colonia y la Conquista hay otra historia que tiene gran importancia y que hace parte de lo que constituye las identidades de un país; al reconocer la situación actual con la pasada se podrá construir un pensamiento y una conciencia antidiscriminatoria que se salga del eje político y que toque fibras sociales.

⁴ Se habla también del Caribe Colombiano, pero en un comienzo las primeras organizaciones por parte de estos grupos con las clases populares en la época, se dieron en los lugares en mención, haciendo referencia a: la Asociación Campesina Integral del Atrato (Asia), Organización de Barrios Populares de Quibdó, Asociación Campesina del San Juan (Acadesan), entre otras; esto sin dejar de lado las luchas de resistencia en donde se resalta al cimarronaje y principales asentamientos como San Basilio de Palenque.

1.3. Etnoeducación: Una herramienta para indígenas; un problema conceptual y de aplicación para los afros

Retomando el enfoque de la educación y ante el panorama anteriormente descrito en donde la exclusión estaba visibilizando los límites en diferentes ámbitos, surgió en respuesta la *educación popular* que le apostaba a brindar una valoración cultural pero desde los sectores más excluidos y ausentes del sistema social, para mermar un poco con esos limitantes. Sin embargo éste tipo de educación no respondía a los intereses de indígenas y afrocolombianos pues de alguna manera *“negaba su identidad y cultura”* (Fontavlo, 2006, p. 70).

Consecuentemente los grupos étnicos conformaron *“movimientos populares y empezaron a reivindicarse por una educación pública que no sólo llegara a sus territorios”* (Fontavlo, 2006, p. 70) ya que el enfoque que se le daba al tipo de enseñanza que utilizaban para estos grupos, se basaba en una educación diferencial, pues era practicada exclusivamente dentro de estas etnias. Ahora la apuesta era llevar esas enseñanzas y los aportes históricos y culturales que habían hecho en el país, para que se les reconociera y se les diera la valoración cultural respectiva.

Para que el Estado reconociera el carácter multicultural y pluriétnico que caracteriza a Colombia se dieron en primera instancia organizaciones populares integradas por líderes indígenas como Francisco Rojas Birry, Lorenzo Muelas y Paéz Alfonso Peña Chepe y afrocolombianos, liderados también por Rojas Birry, quienes llevaron su participación estatal hasta la Asamblea Nacional Constituyente en 1990. Dada la finalización de ésta Asamblea, se consagró lo que hoy se conoce como etnoeducación la cual *“surge en Colombia a partir de la reinterpretación del concepto de Etnodesarrollo, cuyo autor Bonfill Batalla utilizó para implementar la educación bilingüe intercultural en los años 70”* (Fontavlo, 2006, p. 76).

El proceso de la etnoeducación avanzó desde la década de los 70, en su gran mayoría en las comunidades indígenas del país. Esta *“es sinónimo de*

educación indígena al menos hasta mediados de los noventa”(Rojas, 2011a, pp. 183-184). Sin embargo la Constitución de 1991 consagro el papel del Estado generando cobertura en la educación para estos grupos étnicos y se limitó a esto, más no a proteger sus derechos culturales y su cosmovisión que es la base de la etnoeducación. Éste proyecto surgió para mermar ciertas carencias y mejorar las relaciones entre culturas que hacen parte de un territorio, pero al mismo tiempo *“define quienes son considerados otros, en qué circunstancias, de acuerdo a qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la cultura, los conocimientos y las políticas en relación con las cuales son considerados otros”* (Rojas, 2011a, p. 179), lo que determina históricamente las condiciones que le corresponden a ciertos grupos étnicos.

Surge pues la ambivalencia desde la perspectiva de los grupos étnicos, en especial de los indígenas y afrocolombianos, quienes perciben el discurso etnoeducativo excluyente, heterogéneo, inclusive *“se han resistido a emplear el término para referirse a sus propios proyectos educativos”* (Bolaños, citado por Rojas, 2011, p. 188) y en cualquiera de tipo político, ya que por lo mismo se ve reiterada esa otredad y así mismo, en especial para los grupos negros, la Etnoeducación es un término que no es propicio ya que desde sus comienzos fue más una herramienta pedagógica para indígenas y no para afros.

Para organizaciones como el Movimiento Nacional de Negritudes, Fundación Palenque, Fundación Cultural Colombia Negra o el Movimiento Cimarrón, y demás, que representan a la persona negra, afro, raizal y palenquera, encaran como problemática conceptos como éste en donde no se pueden enmarcar tipos de enseñanzas culturales tan amplias en un término particular y que además, se deben dar tipos de enseñanza que tengan en cuenta el territorio, cosmovisión y las transformaciones que han adquirido a través del tiempo, ya que al hablar de afro no significa hablar sólo de una historia pasada, sino también hablar de los cambios culturales que estas comunidades han atravesado debido a la violencia, al conflicto interno del país, el desplazamiento, inmigración y migración, movilidad social para un mejoramiento de vida, entre otros aspectos

que hay que tener en cuenta para poder hablar de la etnoeducación en lo que se refiere a los afros.

Aunque la Ley General de Educación dé cuenta de los principios de la Etnoeducación, ésta aún no se vincula con la educación formal que se utiliza en la actualidad o con la integración a programas o planes de estudios ya existentes en los planteles educativos (PEI), además de creer que la etnoeducación sólo debe ser aplicada en comunidades que posean la característica de grupo étnico, es decir indígenas o afrocolombianos. Esto es evidente tanto desde la mirada académica, como institucional y política, a sabiendas de que ésta se puede y debería dar, sin importar si los individuos pertenecen o no a estos grupos, pues los aportes culturales e históricos son relevantes para dar cuenta del conocimiento como sujetos pertenecientes a una misma nación y al reconocimiento por parte de la sociedad, de la multiculturalidad, interculturalidad colombiana y así mismo garantizar una verdadera inclusión social que vaya más allá de la denuncia al sometimiento y que posea un real *“análisis crítico acerca de los efectos de la historia”* (Rojas, 2011a, p. 191) pasada y presente.

Para darle mayor legitimidad a ésta Ley se establece La cátedra de Estudios Afrocolombianos a mediados del año de 1993, según la Ley 70 (Ley de Comunidades Negras).

La cátedra de Estudios Afrocolombianos se estableció a mediados del año de 1993, debido a la Ley 70 *“lo cual dio lugar a la conformación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Afrocolombianas”* (Fontavlo, 2006, p. 84). La importancia de ésta cátedra es que no se aplica únicamente a los afro descendientes sino a toda persona que pertenezca a ésta nación por lo cual la meta de la Etnoeducación, también es que la formación en ésta cátedra se ofrezca *“en todos los programas de formación de docentes en la modalidad inicial y permanente, independientemente de su campo de desempeño”* (Fontavlo, 2006, p. 87) ya que una de las ventajas de ésta cátedra es que se puede utilizar y vincular con otras materias, como biología, ética y valores, y demás, es decir que no es una cátedra que se dé exclusivamente en el área de Ciencias Sociales pero como

la apuesta es tan grande, los objetivos se plantean desde ésta área para empezar a implementarla.

Dicho de este modo, es necesario integrar a las temáticas de materias como Biología en donde se pueden integrar temas como la vinculación de la naturaleza con sus saberes ancestrales o las diferentes deidades que los caracterizan o en historia, brindar un contenido que no sea estigmatizador, es decir que en la historia de Colombia por ejemplo, no se enfatice a los afro sólo desde su condición de esclavitud sino que también se hablen de sus procesos independentistas, movimientos cimarrones, primeros asentamientos en donde se puede hablar de San Basilio de Palenque, entre otras temáticas que exaltan la cultura afro.

Es por esto que es necesario brindar a los docentes una formación que cumpla con los objetivos de la Etnoeducación y así mismo estos se informen y transformen el discurso educativo en un discurso inclusivo que respete y valore los aportes culturales de las etnias del país. El problema de esto es que, como se vio en el comienzo de éste análisis, los profesores actualmente carecen de éste tipo de conocimientos culturales, pues la formación y *“enfoques subjetivos”* (Briones, 2007, p. 57) estuvieron determinados por el contexto histórico. La apuesta es entonces, enfocarse en una educación incluyente, que no sólo resuelva los vacíos y la ausencia de estos saberes y aportes, sino que también contribuya a fortalecer la calidad educativa desde los profesores.

Hasta éste punto no se está refiriendo a que el Estado no ha establecido programas o desarrollado estrategias para mitigar estas necesidades; de hecho si se han dado, el problema es que *“se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad”* (Blanco, 2006, p. 3). Para presentar esta situación que reproduce una forma de exclusión actual, se hará a continuación el análisis de los dos últimos programas distritales de Bogotá, ya que es a partir del 2008 que se habla de enfoques diferenciales pues hacen mención

de grupos vulnerables o poblaciones minoritarias y al mismo tiempo habla de las pericias que emplearán en los sectores: educación y salud.

1.4. Análisis de los programas y estrategias con enfoque diferencial, a nivel distrital

Es necesario hacer un análisis de las políticas públicas que pretenden incluir un enfoque diferencial, particularmente en las comunidades afrocolombianas e indígenas que se encuentran ubicadas en la ciudad de Bogotá. Por tanto para complementar el contexto histórico se hará mención de los últimos dos planes de desarrollo llevados a cabo en la capital desde el año 2008, al actual gestionado en el 2012.

Así, el Plan de Desarrollo (Mayor, 2008-2012) denominado *Bogotá Positiva: para vivir mejor* estipulado por Samuel Moreno Rojas, permite reconocer que uno de sus objetivos centrales era la garantía de los derechos básicos de la población más vulnerable, empezando por el derecho al alimento, la educación, recreación, bienestar e inclusión social y la salud, con acceso, calidad, permanencia y pertenencia de estos servicios.

Las estrategias para reconocer la diversidad e incluir a las comunidades afro descendientes se denominaron “*acciones afirmativas e integrales*” y se enfatizaron en la garantía de los derechos fundamentales que poseen estas comunidades y en la promoción y acceso a los servicios de alimentación, salud y educación, de manera que es necesario discutir el hecho de no incluir a otras comunidades llamadas “vulnerables” que también se encuentran en la ciudad de Bogotá, como la indígena o la Rom, que aunque se incluyan como sujetos que viven en la capital, es necesario crear políticas que los reconozcan y les den la valoración cultural que requieren a nivel administrativo. De nuevo se puede evidenciar, que aunque son pertinentes estas acciones afirmativas, generan una noción del otro, de sus categorizaciones y de como aquellas obedecen a una lógica de oportunidad o privilegio, de poder sobre el otro, de jerarquía por hacer o

no parte de una etnia, más adelante se discutirán ampliamente las diferentes posturas a nivel académico respecto a éste tema y se problematizará.

Retomando el plan se pone entonces en consideración, el hecho de no hablar potencialmente de la diversidad étnica que caracteriza a la ciudad de Bogotá sino que resume la misma en las comunidades afro descendientes y en la garantía de los derechos fundamentales de las mismas, con estrategias orientadas a la educación, la alimentación y la salud, enfatizando en los niños que constituyen la categoría de primera infancia (0-6 años).

De otra parte, el plan de Desarrollo actual (2012-2016) denominado *Bogotá Humana* evidencia que es el único referido a las comunidades indígenas, afro descendientes, Rom, los niños, adolescentes, adultos, lesbianas, gays, y demás, otorgando en estos el concepto propiamente dicho de *enfoque diferencial* que requieren las políticas públicas en estas poblaciones.

El objetivo general del programa de gobierno *Bogotá Humana Ya*, menciona la prioridad de la infancia y la adolescencia en la ciudad, con énfasis en la primera infancia, aplicando un enfoque diferencial en todas las políticas en las que estén referidos los mismos, esto con el fin de *“promover el empoderamiento social y político no sólo de esta población sino también teniendo en cuenta a los grupos étnicos afro descendientes, jóvenes”* (Mayor, 2012-2016), entre otros que ya fueron mencionados, para avanzar en la igualdad de oportunidades, para superar la segregación social y la discriminación que se tiene de estas poblaciones catalogadas como “vulnerables” en el sentido constitucional y de planeación a nivel distrital.

Lo que se pondría en cuestión hasta este apartado es el cómo se está tomando el enfoque diferencial, ya que desde ésta perspectiva se está enfocando desde la valoración de las poblaciones que se consideran como minoritarias o vulnerables en el contexto urbano de la capital y en las cuales no hay una participación real desde el aspecto organizativo y de planeación de la ciudad. De modo que resulta inherente pensarse en la conceptualización que el distrito le está

dando al enfoque diferencial, que en ningún momento toma en consideración lo cultural.

Debido a la necesidad del reconocimiento a grupos étnicos, la secretaria Distrital de Integración Social ha venido trabajando en el posicionamiento e implementación del enfoque diferencial étnico, avanzando principalmente en los temas de educación inicial y seguridad alimentaria, el problema entonces radica en que el enfoque se está centrando en la promoción de educación básica gratuita para estas poblaciones y en el aseguramiento alimentario y no va más allá, como se dijo anteriormente.

A partir de esta perspectiva se cuestiona el hecho de retomar el enfoque diferencial étnico desde una condición social por hacer parte de algún grupo étnico. El “enfoque diferencial” está orientado al acceso de estas comunidades a varios sectores como el de la salud y la educación, la limitación es que en ningún aspecto resalta lo étnico o cultural, lo menciona pero no se ve la verdadera incorporación del enfoque dentro de los sectores que participan en el mismo, para garantizarle a estos grupos, la prevalencia de sus costumbres, a pesar de hacer parte de un contexto urbano diferente al de su origen.

Lo que se propone entonces es generar estudios que identifiquen las diversidades poblacionales para implementar estrategias determinadas en los grupos que requieren este enfoque diferencial, y así mismo el gobierno y los planes, den cuenta de las necesidades y de la importancia que poseen estas poblaciones que se resaltan en el plan *Bogotá Humana Ya*, para que haya un vinculación política real de estos grupos.

Si bien estos planes y programas han sido complejos de llevar a cabo en la práctica, es por el hecho de no contar con los recursos necesarios para el ejercicio del enfoque diferencial en estas poblaciones, y debido a que no hay una continuidad, el resultado es que no hay un verdadero impacto y desarrollo al interior de estos grupos. El plan *Bogotá Humana Ya* le apuesta y dota de ingresos a los programas que poseen este enfoque diferencial.

En la siguiente tabla se hará mención del plan plurianual proyectado para el presente Plan de Desarrollo en donde se ven los presupuestos y programas de acuerdo al eje principal que se encarga de superar la segregación y discriminación en la capital:

Tabla N°1. Tabla de costos del Plan de Desarrollo 2012-2016

EJE: UNA CIUDAD QUE SUPERA LA SEGREGACIÓN Y LA DISCRIMINACIÓN	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Garantía del desarrollo integral de la primera infancia.	381.148	599.325	1.058.551	859.237	915.887	3.814.148
Territorios saludables y red de salud para la vida desde la diversidad.	1.272.286	1.793.498	1.802.094	1.228.359	1.219.7637	7.316.000
Construcción de saberes, Educación inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender desde la primera infancia.	2.799.075	3.011.502	2.982.260	2.583.693	2.804.694	14.181.223
Bogotá humana con igualdad de oportunidades y equidad de género para las mujeres	4.766	4.144	4.144	4.144	4.144	21.343
Lucha con distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital.	231.072	254.947	267.952	253.853	254.082	1.261.907
Bogotá Humana por la dignidad de las víctimas.	59.249	91.775	95.951	73.241	71.450	391.667
Bogotá un territorio que defiende, protege y promueve los derechos humanos.	21.811	23.493	22.772	20.420	21.598	110.095
Ejercicio de libertades culturales y deportivas.	117.951	176.648	241.455	212.390	202.419	950.863
Soberanía y seguridad alimentaria y nutricional.	116.337	164.001	164.209	151.311	160.607	756.505
Ruralidad humana.	2.239	6.420	6.661	6.661	7.733	29.715
Ciencia, tecnología e innovación para avanzar en el desarrollo de la ciudad.	8.788	19.523	19.425	19.129	28.409	95.275
Apoyo a la economía popular, emprendimiento y productividad.	61.175	126.926	128.209	127.899	163.810	608.020
Trabajo decente y digno.	9.919	21.220	21.220	21.220	23.069	96.650
Fortalecimiento y mejoramiento de la calidad y cobertura de los	6.124	8.724	8.724	5.645	5.645	34.863

servicios públicos.						
Vivienda y hábitat humano.	59.985	568.660	609.622	609.622	568.660	2.416.550
Programa Revitalización Centro Ampliado.	7.335	22.505	25.899	24.535	23.085	103.290
TOTAL	5.159.298	6.893.314	7.459.082	6.201.362	6.475.057	32.188.113

Fuente: Plan de desarrollo Bogotá Humana 2012-2016.

La anterior tabla muestra los diferentes presupuestos que se tienen en los programas que giran en torno al eje de: superación de la segregación y discriminación. Se puede observar que se prioriza en la educación inclusiva con un aproximado de 14 millones que es el programa que tiene mayor inversión en comparación a los otros, seguido por el programa de territorios y salud desde la diversidad con un presupuesto de aproximadamente 7 millones. Lo que muestra ésta tabla es que los sectores vinculados a la inclusión son el de la salud y la educación, esto desde el acceso. Si bien se está empezando a invertir en el acceso a los mismos, el presupuesto empleado para una ciudad tan grande y con tanta población que corresponde al enfoque diferencial como Bogotá, resulta insuficiente, y es necesario que estos programas tengan resultados a largo plazo, lo cual no se ha visto.

La postura entonces gira en torno a los resultados que se den a partir de estos programas para dar cuenta si efectivamente los mismos generaron un impacto y un desarrollo en los grupos étnicos, y particularmente en la población indígena y afro descendiente que ocupa la ciudad de Bogotá, esto sin olvidar que éste plan vincula a otras comunidades a las políticas y a los programas de la capital, pero que coarta el campo de acción del enfoque ya que los ingresos son bajos para querer abarcar toda la población que dice, aunque resulta ser el objetivo con más ingresos, en comparación con los otros objetivos generales.

Reconociendo las demandas socioculturales que requieren las instituciones educativas de Bogotá y teniendo en cuenta el contexto histórico, político y social de Colombia hasta aquí expuesto, se procederá a exponer la contextualización del colegio y la formulación del problema de la presente investigación.

1.5. Contextualización: El Instituto Técnico Industrial Piloto I.E.D. de Bogotá

Para iniciar, es inherente resaltar que la elección de ésta institución no fue de manera azarosa, sino que por el contrario ya se habían llevado a cabo procesos investigativos al interior del mismo y por tal motivo se concluyó que era necesario continuar con un proceso de intervención más riguroso que dio como resultado ésta presente investigación.



Fuente: <http://www.tecnicopiloto.edu.co/>⁵

El instituto Técnico Industrial Piloto:

[...] fue fundado en Bogotá en el año “1939 creado por un grupo de ciudadanos voluntarios, avalado por el M. E.N. y con el nombre de CENTRO NACIONAL DE CULTURA SOCIAL y luego ESCUELA COMPLEMENTARIA DE ESPECIALIZACION ARTISTICA con actividades para hombres y mujeres que impulsaban las artes manuales como zapatería, repujado, guarnición, carpintería, encuadernación, talla en madera, metalistería y tipografía. En mayo de 1949 por resolución 1492 es anexado al Departamento de Educación Técnica del M.E.N. y al Departamento de Educación Técnica con el nombre de INSTITUTO POPULAR DE CULTURA. Ya en el año de 1954 fue dividido en dos sedes; la femenina que se llamó INSTITUTO NACIONAL DE CULTURA y la masculina llamada INSTITUTO INDUSTRIAL PILOTO.

⁵ Escudo oficial del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto de Bogotá.

En 1989 el **INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL PILOTO** consolidado con éste nombre, cumplió 50 años de haber sido oficializado, dependiendo del Ministerio de Educación Nacional. (Piloto).

El plantel educativo abrió sus puertas para llevar a cabo la presente investigación en la sede A que corresponde a bachillerato en jornada de la tarde como primera medida para integrar, en un futuro a las otras tres (3) sedes que le corresponden. Ésta sede se encuentra ubicada en la localidad sexta de Tunjuelito, del barrio Fátima en la Carrera 35 N° 51B - 87 Sur.

Gráfico N°1: Localidades de Bogotá, resaltando la de Tunjuelito

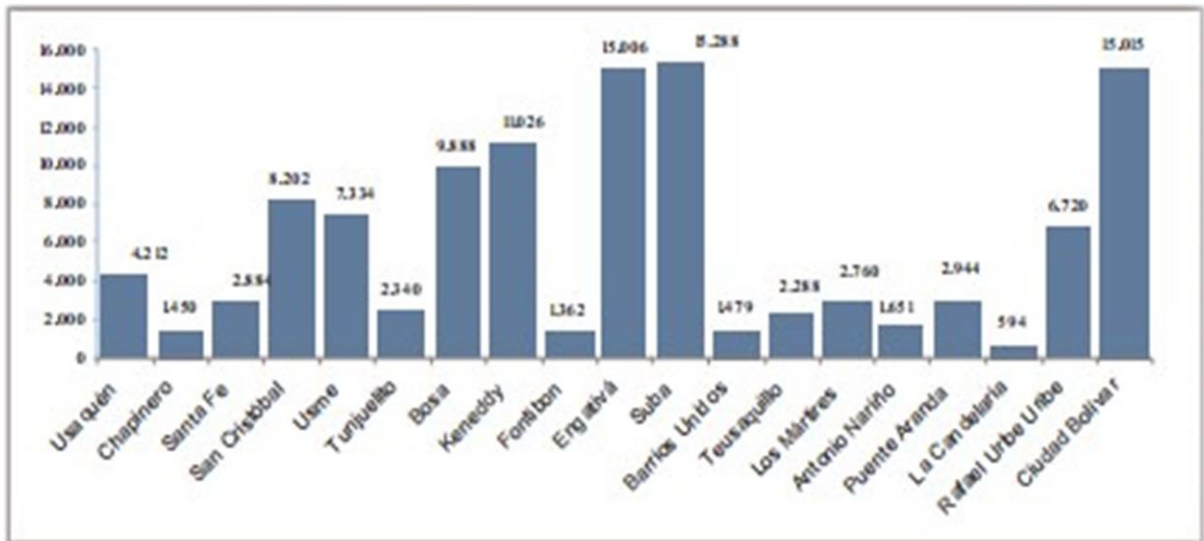


Fuente: bogota.gov.co

Actualmente la institución cuenta con un programa de enseñanza por ciclos, el cual consiste en formar académicamente a niños de acuerdo a unas etapas. Estos ciclos estipulan edades determinadas de aprendizaje en donde entran en juego componentes como la convivencia, lo socio-afectivo, cognitivo y artístico. Esto desde las primeras etapas en el colegio, ya en grados superiores los estudiantes podrán acceder a unos ciclos propedéuticos según lo decretó la Ley 749 del año 2002, ya que el colegio tiene una vinculación con el SENA en donde

ofrecen becas y convocatorias de ingeniería electrónica, mecatrónica, robótica, por mencionar algunas, con la cual los beneficiará para obtener títulos técnicos según su desempeño académico.

Gráfico N°2: Muestra del porcentaje de presencia afro por localidades



Fuente: Censo General 2005

La anterior tabla da cuenta del porcentaje de personas negras que se presentan en cada una de las localidades de Bogotá. Como se puede apreciar en la localidad de Tunjuelito hay un 2,4% aproximado de presencia afrodescendiente, el cual no es muy significativo respecto a otras localidades limítrofes de la capital como Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal y Engativá, con porcentajes alrededor del 15% – 16% donde la presencia es mucho mayor.

Esta tabla da cuenta de la baja demanda de estudiantes afro en el I.T.I.P. pues ésta no es grande ni muy relevante; pero para la planta física si es importante incluir conocimientos de tipo afro pues aunque el número de estudiantes negros sea poco es inherente brindarles los conocimientos que los reconozca por lo que son y así mismo, exponerlos para generar una mayor calidad y respeto entre pares estudiantiles.

Además vale resaltar que a pesar del énfasis de la institución que es el de la industria, la mecánica y electrónica, ésta institución le apuesta desde un sentido más cultural para mejorar las relaciones y crear sujetos que contribuyan no sólo desde un aspecto productivo a la sociedad sino también que genere seres humanos respetuosos y tolerantes.



Fuente: (Propia) Johana Carolina García Ortiz



Fuente: (Propia) Johana Carolina García Ortiz



Fuente: (Propia) Johana Carolina García Ortiz

La institución educativa desde el momento en que se presentó el proyecto que hace mención ésta monografía, ha prestado interés en el mismo brindando el tiempo, espacio y esfuerzo por parte de las directivas, la actual rectora Bepci Yadira Mina Zapata y coordinadores, y los docentes, en especial Ericson Rojas y Sandra Yineth Parada del Área de Ciencias Sociales quienes han seguido paso a paso el proceso investigativo.

II. LA FORMULACIÓN

2.1. LA PREGUNTA: ¿Cómo los docentes del área de Ciencias Sociales del Instituto Técnico Industrial Piloto, implementan la Cátedra de estudios Afrocolombianos como modelo pedagógico que dinamiza procesos de inclusión social en los estudiantes de básica secundaria de grados 6°-9°, en el año 2014?

2.2. JUSTIFICACIÓN

Resulta pertinente en primera instancia derogar desde la perspectiva académica, las barreras de tipo conceptual y disciplinar que puede permear de manera significativa la mirada con la que se conciben por hoy los grupos étnicos y sus debates, en específico de los afrodescendientes. Se habla de los límites de tipo disciplinar pues las problemáticas culturales, sociales e históricas deben concebirse desde diferentes áreas; no es posible encasillar ciertas tensiones sociales en determinadas disciplinas, por el contrario es necesario debatir y generar contribuciones de manera interdisciplinar en el contexto que se vive, por tal motivo la apuesta es precisamente reconocer las transformaciones culturales e históricas, desde perspectivas ajenas o no, de esta comunidad, para así dar cuenta de su configuración al interior y exterior de las mismas en sociedad. Este enfoque también contribuirá a pensarnos a las etnias no desde puntos de vista “primitivos”, sino más bien cambiantes de acuerdo a su contexto y a superar categorizaciones de lo que es ser o no una persona negra, para así ampliar nuestra conciencia y pensarnos como una nación compuesta por múltiples identidades.

Por otro lado, mostrar la importancia de la Cátedra de Estudios Afrodescendientes en la escuela ya que la urgencia se hace evidente como se mostrará en el transcurso de ésta monografía no sólo para los niño(a)s afro y asimismo para los niño(a)s mestizos y los docentes, quienes ven en éste un avance desde la calidad educativa para el Instituto Técnico Industrial Piloto y un gran paso para el respeto y convivencia al interior del plantel.

Es necesario también resaltar que esta monografía se sustenta desde una perspectiva personal, pues nosotros como individuos al compartir un mismo territorio con tan variadas culturas que hacen, desde cierta mirada, parte de lo que somos en la actualidad, pensarnos y tratar de rescatar desde ámbitos subjetivos esa herencia cultural de la cual hacemos parte.

Por último pero no menos importante, ejercer éste como un intento más de reconocimiento y de visibilidad a las luchas y los Derechos de la persona afro en

Colombia, pues a pesar del reconocimiento de la diversidad y demás logros institucionales, el panorama en la actualidad para la mayoría de estas poblaciones no resulta aún alentador pues se ha pasado de una época colonial en donde la imposición era inminente, a una época en donde es claro el abandono del Estado y por el contrario se les concibe desde la marginalidad.

2.3. OBJETIVOS

2.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar cómo los docentes del área de Ciencias Sociales del Instituto Técnico Industrial Piloto, implementan la Cátedra de estudios Afrocolombianos como modelo pedagógico en los estudiantes de 6° a 9°, en el año 2014.

2.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los modelos pedagógicos que utilizan los docentes del área de Ciencias Sociales del I.T.I.P.⁶ dentro del aula de clases.
- Identificar los perfiles de formación de los docentes del ITIP del área de Ciencias Sociales.
- Analizar las posibilidades del uso de nuevas herramientas pedagógicas (cartilla etnoeducativa) para dinamizar o no, procesos de inclusión social en el aula de clases.

⁶ Se hace referencia al Instituto Técnico Industrial Piloto ubicado en la ciudad de Bogotá.

III. MARCO CONCEPTUAL

3.1. Identidades e interculturalidad, hablando de la diferencia

Ya se habló de la identidad nacional que se quiso instaurar, sus fallas y la trascendencia histórica que tuvo lugar en Colombia a nivel educativo; ahora se hablará a partir de posturas académicas resaltando a autores como Stuart Hall (1996), Claudia Briones (2007) y Axel Rojas (2011) problematizando su carácter a la vez diferenciador al que se remite, en especial en contextos de diversidad cultural.

Éste capítulo estará ordenado de la siguiente manera: en primer lugar, se denominará el concepto de la identidad y cómo no es posible hablar, como se dijo en algún momento, de no una sola identidad sino de varias y a su vez debatir las posturas de cómo se la estaba entendiendo para la época de la Colonia. En un segundo momento, se hablará de la construcción del yo y el yo colectivo para problematizar el constante conflicto en el que se encuentran las identidades para seguidamente hablar del cómo y el por qué se transforman las mismas debido al contexto y la historia. En un tercer apartado se discutirá el modelo intercultural para mejorar las relaciones entre las identidades; y cuarto el porqué es importante incluir el término de raza en los discursos actuales. A través de éste capítulo se hará un análisis de los problemas que tuvo la noción de la identidad en la historia de Colombia y cómo esto determinó ciertos aspectos en los que se encuentran actualmente los grupos étnicos y la propuesta que recae en el repensarse no exclusivamente la historia sino en la noción del otro y el yo.

Para comprender el concepto de la identidad, se mencionará de manera general a algunos de los antecesores y los discursos, para entender la perspectiva con la que se utilizará éste término. Uno de los antecesores de los discursos identitarios es Barth, el cual habla de la sobredeterminación que tienen los contextos a la hora de hablar de las identidades, posterior a su discurso se pueden encontrar otras posturas complementarias como la de Derrida y Frantz Fanon

quienes postulan dentro de las identidades la noción del poder, definido a partir del otro. En éste marco de ideas, autores como Butler y Grossberg, enfocan su perspectiva a partir del efecto de poder que tiene la identidad pues al hablar de identidad, indirecta o directamente se hace referencia a la diferencia, es decir que a partir de la diferencia se construye(n) la(s) identidad(es) (Briones, 2007, pp. 59-60).

Estos discursos, contribuyeron al marco conceptual que proponen Stuart Hall y Paul Du Gay el cual será el referente de la presente monografía, así se analizarán a las identidades como *“mero reflejo de un listado de rasgos culturales objetivos compartidos, en donde desde otras perspectivas, aparecen como una expectativa que busca explicar lo que la gente hace o debiera hacer en base a quienes son o a qué cultura pertenecen”* (Briones, 2007, p. 61).

Para comenzar, no es posible hablar sólo de identidad sino más bien de identidades, debido a que la identidad se puede ver en un individuo o en una colectividad y aun así sería problemático hablar de una sola identidad pues las identidades trabajan al mismo tiempo aunque sean diversas, a pesar de que suela ser una más fuerte que las otras o que sean o no contradictorias entre sí, esto se da debido a que las identidades no son únicas, ni están determinadas, las identidades son *“fragmentadas, fluidas, flexibles y disputadas”* (Briones, 2007, p. 57), y esto se evidencia en mayor medida cuando se habla de sociedades que poseen diversidad cultural.

Debido a la necesidad que en algún momento tuvieron los grupos étnicos al tratar de corresponder a una identidad colectiva para hacer parte de un grupo social, estos grupos buscan integrarse sin dejar de lado su identidad individual. Las identidades de la sociedad están trascendidas por la historia, los sujetos transforman su identidad al mismo tiempo que la historia cambia, pero es la historia la causa de las identidades más no al contrario como se podría llegar a pensar, citando a Hall:

[...] Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura, se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciadas específicas. Por otra parte emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello son más una marcación del producto de diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida (Hall & Du Gay, 1996, p. 18).

Así es que las identidades, son unas estrechas o amplias posturas en las que el sujeto está determinado a aceptar o a rechazar, pero que no están netamente definidas por él, sino por el contexto en el que se encuentre, éste posee ciertas representaciones en el habla, en la sociedad, en la cultura, entre otras, que también dan cuenta del deber ser para poder pertenecer a un colectivo. Se habla de modalidades de poder, pues es precisamente esa regulación la que establece ese *modus operandi* que pasa imperceptible para los sujetos pero que condensa de las identidades.

Es importante referirse a estas modalidades de poder, pues para el contexto que se ha analizado, en correspondencia a la historia de Colombia y el momento en que se hizo inminente el proyecto de identidad nacional, éstas formas de normatividad se crean desde el ámbito político y éste a su vez trasciende en el social. Por qué ocurre y es posible ésa tentativa de regularidad se debe a que hay un control, ya sea político o de otro tipo, lo que genera unos dispositivos de normalización, pues puede parecer que el individuo crea que posee una identidad o una fragmentación pronunciada respecto a las otras, lo cierto es que esos efectos de poder anteponen unos límites a la razón y al accionar, como se ha visto en el transcurso de éste escrito al referirnos a ciertos patrones de pensamiento o de comportamiento que fueron regulados por instituciones como la iglesia, la política, inclusive el discurso educativo.

Es evidente que para la época de la Colonia la identidad es exaltada sólo a partir de la persona blanca, con la que se identifica el mestizo pero que dejó aisladas a las otras identidades, y que posteriormente al constituirse legítima y

políticamente ésta noción, sirve como mecanismo diferenciador y regulador, como se mencionó anteriormente, por esto es inherente hablar de las identidades como una construcción del yo y el yo colectivo, en donde obedece a una historia y ascendencias que se comparten (Hall & Du Gay, 1996, p. 17).

A su vez, las identidades trascienden de tal manera en el sujeto que crea en él un sentido de pertenencia cultural, de unión, en donde lo que no pertenece a esa “unicidad” se le categoriza dentro de una noción de diferencia, debido a esto no es posible concebir un *nosotros* sin la existencia del *otro*. En resumen, al referirse a la identidad se está dando por hecho que hay una correspondencia, una marcación, que a su vez define unas relaciones que se chocan, que están en constante conflicto pues demarca de antemano unas identidades diferenciadas.

Es de menester, saber que antes no se concebía a la cultura con los preceptos que se le reconoce hoy en día, antes y remitiéndose a la época que se ha problematizado constantemente, la colonia, se hablaba de la raza, ya en el *“siglo XX a partir de disciplinas como la antropología hacen posible la emergencia de la idea de cultura. Sólo entonces la cultura empezará a ser concebida en términos de diferencia cultural y el problema de las relaciones entre culturas, problematizado desde ámbitos como el derecho y la educación”* (Rojas, 2011b, p. 18).

La diferencia también parece ser un requisito que deben poseer ciertas poblaciones, el modo en que la mayoría de las veces son exaltadas o defendidas desde la diferencia se conjuga en la noción de la llamada, *diversidad cultural*. Al afirmar esto es necesario no “reducir” los aspectos de lo étnico, pues también se deben concebir como una construcción social, con historia, producto de múltiples luchas, que efectivamente parten de unas características particulares, pero éstas no sólo entran en conflicto con las identidades por un reconocimiento étnico, también por dar cuenta que es posible transformar las formas de pensar de estos (Rojas, 2011b, pp. 20-24).

De ésta manera, se generarán conciencias culturales más no raciales y se superaría desde cierta perspectiva una de las barreras históricas que han

categorizado a los grupos étnicos. Pensarse a los grupos étnicos desde por ejemplo la raza y la clase, como solían asociarlos, es dar por sentado unas condiciones, estereotipos y determinadas formas de pensarse a la persona negra, indígena, campesina, entre otras.

A lo largo de esto, es concluyente que existieron unas relaciones históricas de subordinación entre identidades culturales que se ven reflejadas en el presente; sin embargo también es necesario destacar que este sometimiento también fue enfrentado a partir de los programas interculturales como la etnoeducación, los cuales tienen como meta mermar y conciliar esas relaciones.

3.2. La Etnoeducación como herramienta intercultural

Ha habido diferentes escenarios en donde se puede enmarcar la interculturalidad, entre los más destacados y de principal interés se encuentra la Etnoeducación. Es ciertamente difícil ubicar un tiempo exacto en que se empezó a hablar y a retomar los enfoques interculturales en las problemáticas sociales pero se resalta el tema del multiculturalismo y la politización (Rojas, 2011b, p. 7) como el origen a nivel general de los mismos.

Hasta éste análisis, vale aclarar que se está hablando de la interculturalidad no sólo como una de las posturas para enfrentar las diferencias culturales; también porque al retomar éste concepto, se establecen *“tecnologías de administración de la diferencia cultural que operan a través del gobierno de las relaciones entre culturas diferentes”* (Rojas, 2011b, p. 12), de tal manera es un tanto incongruente hablar a partir de cierta perspectiva de la interculturalidad para mermar diferencias, cuando esta misma reconoce dentro de su postura una noción diferenciada en la que entran en tensión las relaciones entre la mismidad y a los que se les consideran como otros.

Por consiguiente, el tema de la interculturalidad resulta problemático pues al parecer éste se ve como la única vía de acceso al derecho y a la reivindicación, debido a que por un lado, para ser o corresponder a un grupo étnico hay que reconocerse dentro de los términos que manejan los discursos académicos e

institucionales, es decir demostrar que se poseen unas creencias o cosmovisiones diferentes a las que tiene(n) la(s) identidad(es) dominante(s), esto de hecho es un rasgo que promueve, por decirlo de otro modo, la alteridad. Al intentar demandar sus derechos, se está promoviendo la diferencia; lo cierto es que las medidas diferenciadoras impiden pensarse a los grupos étnicos dentro de marcos más relevantes, por ejemplo, el hecho de que los afros hayan practicado ciertos rituales tradicionales, y que se hayan circunscrito dentro de ese marco ancestral, nos dificulta también pensarnos a estas etnias desde aspectos más actuales.

Por esta razón, se inició hablando de identidades pues es aquí cuando se condensa precisamente lo que hay en el imaginario actual, debido a que se están:

1) Remitiendo a los grupos étnicos desde una diferencia y al velar por sus derechos, deben reconocerse dentro de esta alteridad legítima que se ha interpuesto desde lo político y lo social.

2) El velar por sus derechos se remite también a mecanismos de la diferencia, en donde se exalta su carácter tradicional, que no está mal desde ciertos aspectos, pero que dentro de su reconocimiento es necesario reevaluar lo que se identifica hoy en día ser o no afro, teniendo en cuenta la perspectiva desde su pensamiento y la mirada con la que se les está pensando desde la política, y así dar cuenta si priman sus mentalidades o las que el Estado les impone, en palabras de Axel Rojas:

[...] el problema no es sólo si los afrodescendientes son sujetos de derecho, o si dichos derechos deben ser colectivos, y menos el reconocimiento de su diferencia cultural, que son términos comunes en el debate; más bien se trata de comprender la forma en que el afrodescendiente es incluido/excluido en los diagramas contemporáneos de mismidad y otredad (Rojas, 2011b, p. 15).

Aunque hablar de indígenas o afros, puede sugerir cierta similitud, en concreto no es lo mismo la categoría de alteridad vista desde lo indígena a lo que puede llegar a constituir desde lo afro, ya que debates contemporáneos aseguran que las connotaciones históricas de uno y otro grupo étnico, son diferentes por lo que se no se pueden encarar desde un mismo concepto.

3.3. Conciencias racializadas, la inscripción histórica del pensamiento actual

Analizar estos debates sin mencionar el tema de la racialización, sería dejar puntos claves sin revisar teniendo en cuenta la desigualdad histórica de la que se ha hablado, y es que para repensarse es necesario indagar el uso de ciertos conceptos como el de la etnicidad o la raza en lo referente a la diversidad cultural. Es de menester, hablar de raza pues en un país como Colombia éste ha sido utilizado, no sólo para referirse a una condición que predetermina a un sistema de clase como se mostró en apartados anteriores, en donde la raza anticiparía la condición social y política que el sujeto llegara a poseer, sino también para analizar las implicaciones y discursos con los que se ha utilizado éste concepto.

Algunos académicos pensarían que no es correcto hablar de raza pues de cierta manera, utilizar éste término conlleva al mismo tiempo a hacer referencia del racismo. Por otra parte algunos otros, piensan que referirse al mismo, implica dejar de lado las construcciones sociales que la raza posee, esto es una conciencia de inferioridad o superioridad cultural que trasciende en lo social (Wade, 1997, p. 16). En la presente monografía se hará énfasis en éste último, pues por lo mismo se diferenciará lo que se entiende por raza y etnia, y se indagará en cual es importante apelar en la actualidad, en lo que se refiere a los afrocolombianos.

En ésta investigación se habla de la importancia de hacer mención en la actualidad del término de raza pues éste también hace hincapié a una construcción social que deviene de un pasado histórico y además porque hablar de raza, implica hablar de etnia y de identidad pues el primero indica pensar en identidades individuales entendidas desde lo físico y el segundo en colectivas, desde lo cultural. Esto quiere decir que se encuentran, la una conlleva a la otra, están estrechamente familiarizadas, teniendo en cuenta que poseen discursos históricos colonialistas muy pronunciados que determinan cuando se habla de raza o de rasgos que hacen parte de la raza, o cuando de etnia.

Así mismo, vale aclarar que la construcción social es un proceso continuo, por eso no es posible hablar únicamente desde un aspecto colonial sino también

de un discurso de poblaciones minoritarias que han definido lo que es una persona negra en la actualidad; la historia de violencia, de conflicto armado, desplazamiento, entre otras, como es bien sabido afectan principalmente a poblaciones marginadas como las afrocolombianas, asimismo han declamado un entramado de implicaciones en donde por lo general la persona afro es vista desde aspectos que denotan inferioridad, ejemplo: una persona negra en la ciudad, se piensa como una persona que no posee empleos de alto rango, o como una persona que en la mayoría de casos posee escasos recursos, o que no tienen acceso a ciertos sectores como la salud o la educación, entre otras connotaciones.

Esto es contundente, ya que por lo mismo se ve una representación social racializada que ha transformado el discurso de la raza pero que da cuenta de unas distinciones raciales a nivel social marcadas, con esto no se está afirmando que es incorrecto hablar de lo étnico, por el contrario, es inherente que al hablar de raza se vea intrincada la etnia, pues son complemento, no es posible mencionar la raza y dejar de lado los temas culturales y colectivos que le competen al tema de la etnia.

Debido a estas implicaciones mencionadas, es importante además llamar las cosas por su nombre, cambiarle el nombre o utilizar otro tipo de términos para referirse a esa lucha antirracista histórica se ha hecho común, inclusive en la actualidad. Disfrazar la realidad histórica que es latente, impide visibilizar las problemáticas; si se disfraza el problema por lo mismo las soluciones no atacarán la raíz (Wade, 1997, p. 18) y no se eliminarán éstas categorías predeterminadas de la gente negra, concretamente hablando, que han construido una jerarquización social.

Concluyendo este apartado, se puede dar cuenta de que:

- 1) El Estado ha limitado el papel que tiene respecto a los grupos étnicos al remitirse a un reconocimiento institucional y de ellos mismos, a partir de ámbitos políticos y sociales, más no a mermar las problemáticas que éste reconocimiento trae consigo mismo.

- 2) Al tiempo que el Estado los reconoce lo hace desde la diferencia. Ésta perspectiva da cuenta de un discurso colonial que se ha perpetuado a través del tiempo, traspasando las barreras del pasado y visibilizándose en las del presente.
- 3) Ahora bien, al reconocerse estos grupos étnicos, ya sea como indígenas o afrocolombianos, indirectamente el Estado les está otorgando unas categorías que han trascendido en el discurso jerarquizado. A pesar de que la raza tiene un anclaje de clase, lo cierto es que éste concepto ha trascendido de tal forma que parece ser un rasgo reducido a lo físico, a lo netamente biológico, en donde se visibilizan los muros que hay entre el color de la piel y la cultura “dominante”.
- 4) Para terminar, resulta pertinente cuestionar el hecho de que en la actualidad no se hable de raza y por consiguiente de la etnicidad pues al hablar de raza se está hablando concretamente de problemas de racialización y de racismo; por consiguiente, al hablar de este concepto se hace hincapié en los referentes a nivel histórico que han creado las conciencias que por hoy han prevalecido y que estigmatizan el ser persona negra o indígena.

Al transformar la conciencia, se estaría también transformando la noción de la identidad que aún se posee pues las identidades se transforman, jamás son estáticas. Se hace hincapié en su transformación pues muchas veces se piensa que ciertas identidades nunca se transforman, permanecen intactas con el pasar del tiempo y lo cierto es que estas cambian en tanto su contexto y siempre están en proceso de construcción; al hablar de ese constante proceso no se está queriendo afirmar que no hay un presupuesto, una regulación que esté sedimentada en unas prácticas, discursos o sentires pues estos se ven reflejados cuando atraviesan ámbitos que constituyen al sujeto y en esa necesidad de identificarse y de corresponder a una articulación social.

Al transfigurar éste concepto, se configurarán las formas de pensar a los otros y a su vez se estaría repensando la mismidad; esto obedecerá al cambio de las formas de poder y de la sociedad a nivel histórico por el que ha atravesado el país.

De éste modo, se han generado ciertas medidas para cambiar el sistema político y social, en donde no sólo se reconozca a los grupos étnicos, también se les brinden unos derechos especiales en donde se involucran sectores como la educación, la tierra, la educación, y demás (Wade, 1997, p. 16), a estas se les conoce como *Acciones Afirmativas*.

3.4. Acciones Afirmativas: un discurso de diferenciación positiva

En cuanto a sus orígenes se puede recalcar que:

[...] proviene de Durban⁷, en donde en una conferencia Mundial contra el racismo, la Discriminación Racial, La Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, se reconoce la necesidad de implementar medidas especiales afirmativas o positivas en africanos (as), afrodescendientes; asiáticos (as) y de origen asiático; pueblos indígenas; migrantes refugiados (as); personas en situación de desplazamiento forzado interno; población mestiza pobre; miembros de comunidades religiosas tales como la judía, musulmana y árabe; pueblo palestino; romaníes, gitanos (as), sintis y nómades; y personas infectadas o afectadas por el VIH/SIDA". Dentro de sus objetivos se encuentran cuatro: 1) lograr la realización de los derechos civiles y políticos, económicos sociales y culturales, de las víctimas, 2) buscar la integración plena en la sociedad de dichas personas, 3) alentar la participación igual de todos los grupos raciales y culturales, lingüísticos y religiosos en todos los sectores de la sociedad para situarlos en pie de la igualdad. Y 4) corregir la condiciones que menoscaban el disfrute de los derechos de las víctimas consideradas por la declaración (Artículos 107 y 108 de la Declaración Citado por Mosquera & León, 2009, p. 6-7).

Desde la perspectiva de Claudia Mosquera y Ruby León, las acciones afirmativas o positivas o movilidad positiva, como también se les conoce, se entienden en

[...] su sentido más restringido, como la preferencia que se otorga a personas que pertenecen a pueblos o grupos que simbólicamente y materialmente han sido subalternizados –como los pueblos étnicos, étnico-raciales, y el grupo de las

⁷ País Sudafricano.

mujeres- para garantizar su participación en ámbitos como el mercado de trabajo, especialmente público pero también privado y el acceso a la educación superior de calidad, símbolos de meritocracia (Mosquera & León, 2009, pp. 1-2).

Las Acciones Afirmativas se establecieron por parte del Estado para demandar la igualdad y brindar mayores oportunidades a las personas que pertenecen a grupos marginales, como en el caso de Colombia, pues al ser un país de carácter pluriétnico y multicultural depende de estas estrategias para eliminar la exclusión y discriminación, *“cuando ésta última es antigua, esto es, anclada de manera profunda en las estructuras sociales, políticas, mentales y simbólicas, los mecanismos de exclusión son percibidos como naturales”* (Mosquera & León, 2009, p. 2), tal es el caso en éste país, pues como se habló anteriormente hay una historia jerarquizada, construida a partir de la exclusión y por esto mismo se legitima un pensamiento racializado en el cual, unos son superiores y otros no, por esto la importancia de estas primicias que toma el Estado.

Empero, las acciones afirmativas no sólo se remiten a esto, además buscan por medio de convenios internacionales, convenciones, conferencias, entre otras, *“dar cumplimiento a disposiciones internacionales para conseguir la igualdad”* (Mosquera & León, 2009, p. 2) y las relaciones entre culturas es decir, que la interculturalidad, sea efectiva en un mismo territorio.

Por supuesto, el contexto histórico, cultural, político y social en el que se vayan a aplicar tiene que ver de las medidas que se implementen pues de la misma manera se determinará cuáles son las principales problemáticas a tratar, así no es lo mismo hablar de los afroamericanos en Estados Unidos que en Colombia o Brasil, pues a cada país le corresponde un contexto totalmente diferente y a su vez problemáticas distintas.

De esta manera, las Acciones Afirmativas en Colombia poseen varias complejidades, en primera medida porque se hablan de afrodescendientes, negros, palenqueros y raizales, esto sólo en la medida de los pueblos negros, y

por lo mismo cada grupo posee una cosmovisión, unas estructuras distintivas en las que no se puede generalizar y se deben respetar.

Así mismo, las acciones afirmativas deben mermar con la discriminación en aspectos raciales, de género, ubicación geográfica, nivel cultural, y demás por lo que las medidas son múltiples y las poblaciones ciertamente divididas, en especial las afro, ya que no es posible encontrarlos en un solo territorio pues a diferencia de los indígenas, el valor del territorio es diferente⁸.

Otra complejidad con la que luchan las Acciones Afirmativas es el hecho de que se habla de poblaciones rurales y urbanas y esto de igual forma complica las medidas que el Estado pueda utilizar, pues como se dijo anteriormente no pueden ser las mismas ni generalizadas, ya que no es lo mismo hablar de un afro campesino y un afro que vive en una ciudad como Bogotá.

Por otra parte, el tema de las Acciones Afirmativas se encuentra todavía hoy en construcción de políticas y programas que hagan efectivas las mismas, es un debate de inclusión social que por hoy se encuentra en constante renovación, lleva tiempo en el país, pero la lucha de la discriminación y el racismo es constante.

Los programas que se crean a partir de los objetivos, anteriormente descritos, giran en torno a una inclusión en donde todas las personas, sin importar su raza o las condiciones que cobijan las Acciones Afirmativas, puedan participar ejerciendo sus derechos humanos, pues no únicamente sirven para mermar los problemas de la pobreza y mitigar desde ciertos aspectos las dificultades que pueden poseer estas personas en sociedad para acceder a ciertos sectores. Por lo mismo, estas Acciones no se planifican adrede, pasan por estudios previos en donde a partir de estadísticas se generan los debidos programas con “acceso a

⁸ De igual manera, hay grupos indígenas que son nómadas y se distribuyen por el territorio colombiano como los Rrom, pero aun así poseen una conexión tan fuerte con la tierra que a pesar de estar lejos de su territorio natal crean espacios para hacer algunos de sus rituales y además cada año, se reúnen en su pueblo de origen; esto, con el fin de dar cuenta del gran valor ancestral y tradicional que poseen los indígenas con la tierra.

En el caso de los afrodescendientes, el significado de la tierra es muy diferente sobre todo porque muchas de las costumbres que se poseen se han visto transformadas, entre estas la organización social como los cuagros se han visto modificados por mencionar un ejemplo, y porque el cambio de las tradiciones se ve mucho más pronunciado en poblaciones afrodescendientes en comparación con las indígenas, en cuanto al territorio a pesar de ser los dos grupos, marginados.

los servicios básicos, estos son enseñanza primaria, atención primaria en salud y vivienda adecuada” (Mosquera & León, 2009, p. 8).

El problema es que en Colombia, estos programas giran en torno al Censo realizado en el año 2005 cuyos datos son muy generales pues hay que tener en cuenta que hubo cierto número de población que no pudo ser censada, y por otro lado, son datos muy antiguos, se habla de aproximadamente nueve (9) años transcurridos en donde el número de población ha cambiado considerablemente.

Éste último censo calculó que:

[...] hay un total de 4'311.751 aproximadamente de personas afrodescendientes de las cuales, el 10% de las niñas (os) afrocolombianos entre los 6 y 10 años no tienen acceso a la educación básica primaria, lo que consecuentemente lleva a hablar de un porcentaje de inasistencia que es superior a un 27% en relación con la población mestiza. En cuanto al panorama de la educación básica secundaria alrededor del 12% de las niñas (os) afrocolombianos entre 11 y 14 años, se encuentran por fuera de ella. Y continúa preocupando cuando se mencionan a los jóvenes entre los 15 y 16 años, pues el 27% de la población no acceden a la educación media ((DANE), 2005).

Esto sin dar cuenta de la discriminación en otros ámbitos como el político, económico o laboral, que es uno de los puntos clave en el que trabajan las Acciones Afirmativas y sin mencionar la educación superior, en donde el porcentaje es aún más bajo en comparación al de la educación primaria y secundaria, se habla de un 10,52% que pueden acceder a una educación superior o posgrado ((DANE), 2005), lo cual resulta preocupante a pesar de las medidas que se están tomando y los programas que hay detrás de estas problemáticas.

Es importante no reducir el papel de las Acciones Afirmativas tan sólo con

[...] programas desarrollados para la superación de la pobreza y garantía de condiciones mínimas de vida. Los núcleos duros de las Acciones Afirmativas se encuentran en lograr la igualdad de oportunidades y el combate abierto a la presencia de racismos y a los efectos

nefastos de la discriminación racial. También se encuentran en la promoción del respeto al patrimonio material e inmaterial de las culturas que representan los africanos y afrodescendientes (Mosquera & León, 2009, p. 10),

en las que vale mencionar el papel de instituciones que hablan de la historia como el Museo Nacional, Museo del Oro, el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), quienes tienen como tarea mermar el discurso excluyente de las etnias culturales como la indígena y afro.

Hasta hace poco se está reformando el Museo Nacional y ya se han visto los vestigios de estas dos comunidades, lo ciertamente paradójico es que se está repensando la historia pero sólo se resalta el aspecto ancestral de estas, desde un tiempo remoto, es decir que se habla de unos indígenas y afros desde sus rituales, creencias, manualidades, deidades, y demás, lo cual no está mal; pero visto desde otra perspectiva un poco más crítica, se ve que no se piensa en estos grupos a partir de una mirada más actual, es decir que dé cuenta del panorama de estas comunidades en la actualidad, no únicamente exaltando el folclor o sus rasgos más antiguos, pues esto contribuye a reproducir estereotipos.

Se habla ciertamente, de valorar aspectos que trasciendan y no recaigan en la discriminación, por ejemplo exaltar los escritores afro como Candelario Obeso, Manuel Zapata Olivella, Arnoldo Palacios, por mencionar algunos; o ciertos personajes que a nivel político fueron importantes para la historia del reconocimiento multicultural en donde se pueden encontrar a José Prudencio Padilla⁹, Manuel Saturio Valencia¹⁰, José Cinecio Mina¹¹, Catalina Luango¹², y demás, con el fin de que no se vea reiterada una diferencia a partir de referencias negativas como lo son una historia desde la esclavitud que no trasciende más allá o que parte de una visión desde la ancestralidad y permanece ahí. Por estas razones es necesario *“descolonizar la memoria de la esclavitud, el imaginario*

⁹ Militante mulato, nacido en Riohacha (1788-1818).

¹⁰ Poeta, pedagogo y dirigente popular choaco.

¹¹ Negro liberto del Cauca, coronel de la guerra de los mil días.

¹² Mujer luchadora y líder de San Basilio de Palenque.

sobre la inferioridad de los (as) afrodescendientes” (Mosquera & León, 2009, p. 10) para generar una verdadera igualdad en la sociedad colombiana.

Hasta éste apartado, vale la pena poner en consideración que los programas que se están llevando a cabo en Bogotá giran en torno a la superación de la pobreza y a garantizar unas condiciones mínimas de vida como lo son la salud, alimentación y educación, pronunciado mucho más en la población de primera infancia; lo que quiere decir que las demandas que se crean no están tomando el principal problema y objetivo de las Acciones Afirmativas, que es combatir el racismo y la discriminación racial pues desde otros ámbitos se hacen evidentes los mismos, muestra de esto se ve en ámbitos laborales y políticos.

Con esto, no se está afirmando que siempre se hayan tomado éstas medidas. En el 2006, *“se creó el Plan Integral de Acciones Afirmativas, para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes”* (Mosquera & León, 2009, p. 11) en donde el enfoque primordial giraba en torno sólo al reconocimiento de esta etnia, es decir que hace ocho años atrás aún se estaba hablando de reconocimiento y derechos pero de discriminación poco, lo que da cuenta del panorama actual que se ha expuesto.

Así, es indiscutible que a nivel político los límites que poseen estos grupos aún son bastante altos a pesar de que existan leyes y decretos que pretenden integrarlos. En cuanto a lo laboral pasa lo mismo, se calcula que hay una tasa mayor de personas mestizas o “blancas” en comparación a las personas afrodescendientes, como lo demuestra un estudio experimental en Bogotá en donde *“la mayor tasa de respuesta laboral la tienen los aspirantes blancos, mientras que las personas afrodescendientes obtienen la menor”* (Garavito, Cárdenas, Oviedo, & Villamizar, 2013, p. 18). Esto se debe no sólo a un racismo sino también a las pocas oportunidades de acceder a la educación como se mostró anteriormente con los datos del Censo del 2005 y porque varias de las personas negras, se encuentran ubicadas en zonas marginadas de la ciudad, lo que limita también su campo de acción laboral.

Estos efectos no sólo se deben a las causas ya expuestas, sino también a la falta de una instancia dentro del Estado que se especialice en generar políticas para combatir el racismo, pues se habló del problema que es el racismo y se le reconoció dentro del marco institucional pero no del cómo se va a mermar el mismo, lo cual resulta preocupante pues hasta el momento tampoco se ha manifestado el Estado con respuestas y el tema de la discriminación y el racismo continua siendo latente (Mosquera & León, 2009, p. 14).

Dicha esta perspectiva, cabe indagarse si la apuesta de repensarse al otro o a los grupos étnicos y la mismidad desde el Estado y la sociedad, deberá partir de un enfoque de Africanía o Africanidad, hablando del contexto actual referido a los afrocolombianos.

3.5. ¿Se habla de Africanía o Africanidad?

Para iniciar, se hablará de manera global de las perspectivas afroamericanistas y de su relación con los enfoques académicos de las colombias negras; seguidamente se definirán estos dos conceptos desde la postura de una de las académicas pioneras en el tema, Nina S. de Friedemann (1992, 2003) y precursores como Eduardo Restrepo (2013), Jaime Arocha (2003) y Agustín Lao-Montes (2007), para posteriormente evaluar la importancia que tiene éste ejercicio académico sobre todo para comprender el legado actual de los afrodescendientes.

Se habla del enfoque afroamericanista debido a que algunos de los exponentes importantes han sido los pioneros de los estudios de las colombias negras, pues éste modelo *“representa una serie de posiciones teóricas y constituye una estrategia explicativa de problemas mucho más generales que han marcado a la teoría social desde hace más de un siglo”* (Restrepo, 2003, p. 89) en donde entran en juego los estudios culturales postcoloniales.

Anteriormente, se pensaba a la cultura africana llegada al Nuevo Mundo como una homogeneidad, es decir, estas personas negras traídas de diferentes

partes de África y que llegaban ya sea a las Américas o a otros lugares como España, por mencionar algunos ejemplos, poseían una misma cultura, un idioma común. Lo cierto es que en el continente africano prevalece la diversidad cultural y por consiguiente los estudios que se hicieron a partir del enfoque afroamericanista, dieron cuenta del carácter cultural heterogéneo que estos grupos poseían.

El aporte que hacen Mintz y Price se basa en dar cuenta de:

[...] que a pesar de estos principios compartidos, los africanos en cualquier colonia del Nuevo Mundo de hecho devinieron en una comunidad y comenzaron a compartir una cultura solo en la medida en que y tan pronto que ellos mismos la crearon. Así, los africanos llegados a América no constituían de antemano una comunidad ni representaban una cultura, sino que devinieron en comunidades y crearon culturas ante las nuevas situaciones (Mintz & Price, 1992 [1976], pp. 14 y 18. Citado por Restrepo, 2003, p. 92)

Por tal razón:

“Partiendo de la crítica realizada por Mintz y Price (1992 [1976]) durante las últimas décadas ha sido elaborado en Colombia un enfoque afroamericanista. Asociado principalmente a los nombres de Jaime Arocha, Nina S. de Friedemann y Adriana Maya, éste enfoque se basa en la noción de “Huellas de africanía” y por la centralidad de la ecología y el materialismo cultural para interpretar los procesos de resistencia y creación cultural de los afrodescendientes en el Nuevo Mundo” (Restrepo, 2003, p. 90).

La noción de “huellas de africanía” fue creada por Nina S. de Friedemann y es actualmente la que se toma al hablar de los estudios referidos a la misma. Por esto mismo, ahora se hablará del significado de africanía y africanidad.

La primera, se refiere a aquella(s) identidad(es) que los afrodescendientes fueron modelando para resistirse a la esclavización, ésta(s) huella(s)/identidad(es) se hace(n) perceptible(s) en la organización social, en la música, en la religiosidad, en el habla, aclarando que se puede expresar la misma huella de diferentes maneras, con diferentes prácticas culturales (Friedemann & Espinosa, citado por Restrepo, 2003, p. 94). La segunda, africanidad, hace referencia al origen de las huellas de africanía, es decir que en un contexto como el de Colombia, no se

puede hablar del origen, el origen está en el continente africano y Colombia no es más que el reflejo de una “reconstrucción de la memoria”; la africanidad se encontraba en la memoria que poseían los cautivos que trajeron a América (Arocha, citado por Restrepo, 2003, p. 93), en la actualidad quedan vestigios de la identidad africana pues la “original”, debido a las circunstancias históricas, se ha transformado.

Ejemplificando se puede hablar del *sincretismo religioso*, ya que inicialmente las comunidades africanas traídas a América poseían unas deidades y creencias religiosas que alababan por medio de rituales. Para los españoles, éstos ritos eran entendidos como profanos y de brujería pues era algo desconocido para ellos y debido a que en ese momento primaba la creencia por la religión católica lo que hicieron fue tratar de controlar el pensamiento, regularlo y transformarlo para que prevalecieran las creencias católicas. Por eso, hoy en día se ve que muchos de los grupos afrocolombianos le rezan o profesan su fé en algunos santos como San Francisco de Asís con el que se destaca la fiesta de San Pacho en Quibdó o las fiestas patronales de San Roque en el municipio de Talaigua (Bolívar), en donde se ve la unión y transformación de lo que se puede denominar como africanía.

De tal manera, hoy en día es necesario hablar de la identidad en las personas negras a partir de la africanía pero teniendo bastante cuidado ya que al hacer mención de huellas de africanía se debe tener en cuenta que:

- 1) El hecho de que se realicen ciertos rituales o prácticas ancestrales en la actualidad no significa que estas comunidades conozcan el origen de donde provienen.
- 2) Por otra parte, tal es la implicación que tiene el contexto con las creencias que estas también entran en constante transformación y por lo mismo se podría especular que los rituales que se realizan son los mismos para la misma deidad, lo que ciertamente es falso, un ejemplo de esto se da al

hablar de Anansi o Ananse¹³ en donde algunos practican éste ritual pero no como solía practicarse antiguamente, actualmente es realizado por comunidades ubicadas en el Pacífico pero no todas la continúan practicando.

- 3) Otro efecto, es que estas comunidades afro creen en rituales como el de la memoria de los leones africanos¹⁴; resulta un tanto increíble que estas comunidades se piensen estos entes no sólo porque estas creencias se han mantenido a través del tiempo sino también porque son gentes negras que profesan una cosmovisión en donde los animales como el león a los cuales jamás han visto, hacen parte de su vida y tienen un linaje muy estrecho con ellos (Restrepo, 2003, pp. 104-108)

Es inminente prestar atención a las huellas africanas pues no se trata únicamente de visibilizar a las personas negras ubicadas en el Pacífico o el Caribe, también de los alcances que éstas han tenido en la construcción de la sociedad colombiana (Restrepo, 2003, p. 89). Esto, prestando atención pero no únicamente desde la postura ancestral sino dando cuenta de las transformaciones culturales que las personas negras han tenido con el paso del tiempo.

Al mismo tiempo, cabe resaltar que desde el sentido más crítico el remitirse a pensar a las comunidades negras desde la diáspora africana también le da un carácter de diferencia, debido a que *“la constitución misma de la diáspora, define*

¹³ Los ombligados de Ananse son los iniciados en la hermandad de Araña, el dios y diosa de los pueblos fanti-ashanti del golfo de Benín. Odioso para los esclavizadores por su amoroso egoísmo, humor negro, petulancia, y por la ubicuidad que lo puso en los barcos de la trata negrera que esclavizó a tantos africanos. Odiosa para los esclavistas por la astucia con la cual tejió redes de cimarrones, de cabildantes negros e insumisos en Cartagena, y de bogas mensajeros que remaban los champanes por el Magdalena. Se volvió negro cimarrón Zambe, bisexual, bailaror incansable en los carnavales de Mompox, donde cada año castra a su hermano Tigre, que también se vino desde el África occidental, con conejo, cuervo, gato y la épica de los trucos que Anansi practica en los bosques de Ghana.

Como puede caminar por encima y por debajo del agua, llegó a las selvas del Pacífico, y por un hilo que fue sacando de su barriga, bajó por el manglar a los esteros. Niños y niñas aprenden a imitarla con la complicidad de sus papás, que les ayudan poniéndoles polvos de araña en la herida que deja el ombligo al desprenderse (Arocha, 1999).

¹⁴ Este ritual se práctica principalmente en el Chocó y se hace para recordar a sus antepasados.

que identidades la constituyen y cuáles no, ponen en entredicho las pretensiones nacionalistas de ser el discurso dominante de la identidad y el marco principal de la cultura y la política” (Lao- Montes, 2007, p. 55), la idea pues es repensarnos a la diáspora africana es decir a la herencia africana, pero más allá del concepto nacionalista con el que se configuró, *“entender la diáspora como una Frontera Negra”*, contribuirá a evolucionar no sólo desde el marco afrocolombiano, también para inscribir las afro-latinidades (Lao- Montes, 2007, pp. 60-61) y configurar un pensamiento y reflexión más propio que configure a la vez las identidades.

IV. MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación posee una metodología cualitativa, tomando como paradigmas epistemológicos al comprensivo-interpretativo y al explicativo, con una mirada crítica referida a los objetivos expuestos anteriormente.

4.1. Reflexión epistemológica

Ésta reflexión parte de la importancia que tiene la Sociología en estudios tales como el que se expone en ésta investigación debido a que da cuenta de un fenómeno social que acoge a la sociedad y que ha sido latente en la realidad que se presenta, concretamente hablando, en varios de los colegios de la ciudad de Bogotá donde se reproducen discursos de exclusión.

La sociología como disciplina ciertamente pretende acercarse a esa realidad para posteriormente brindar una serie de análisis y de propuestas para “cambiar” en cierta medida, la manera en que se dan estos fenómenos de acuerdo a las necesidades del contexto en el que se encuentren. Es de menester poseer un carácter no sólo investigativo sino también analítico dentro del contexto en el que se está viviendo, por esta razón la sociología puede contribuirle a proyectos como este desde muchos aspectos ya sean analíticos, críticos, culturales,

sociales, políticos, entre otros para avanzar en un dialogo interdisciplinar y contribuir a visibilizar estas problemáticas.

El diseño metodológico como se mencionó será cualitativo, pues se hará una intervención directa con los sujetos quienes serán los protagonistas de ésta monografía, para posteriormente entender su comportamiento y pensamiento pues éste método se precisa en ser el más adecuado para ello; además porque se pretende describir el contexto y al mismo tiempo, las personas, la situación, y demás en el que lo sujetos se encuentran inmersos.

La pertinencia de éste paradigma está dada a partir de los planteamientos hechos por las autoras Elssy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez, investigadoras de Ciencias Sociales, con su texto: *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales (2008)*, ya que en su libro presentan un debate respecto a los métodos cualitativos y cuantitativos en donde rescatan el carácter investigativo de los primeros, pues al referirse al contexto o problemáticas sociales es el que tiene mayor acercamiento a la comprensión de la compleja realidad social, no quiere decir que la utilización de métodos cuantitativos no se acerque a su comprensión, el problema es que estos obedecen por decirlo así, a un esquema, a un modelo, y la realidad social no se puede concebir, desde la postura investigativa de tal manera.

El investigador debe poner en consideración las condiciones de la realidad social, más no sus propias concepciones; la idea es no moldear la realidad o ajustarla al carácter investigativo que se desea sino concebir los fines de la realidad tal como ésta se presenta. El trabajo entonces del investigador social, es utilizar las adecuadas categorías, metodologías y técnicas, para aproximarse no sólo a esa realidad y por consiguiente comprender el fenómeno social en cuestión; asimismo analizar en concreto el objetivo en cuestión que se quiere estudiar.

4.2. Diseño metodológico

A partir de esto se puede fundamentar en qué consiste cada una de las técnicas y cuál es su potencial en la presente investigación.

Éstas autoras conceptualizan técnicas como la entrevista cualitativa, la cual definen como *“intercambio de ideas, significados en donde hay una interacción, en éste se exploran diferentes realidades y percepciones, donde le investigador intenta ver las situaciones de la forma como la ven sus informantes”* (Bonilla & Rodríguez, 2008, p. 159) que servirá para ir más allá de la percepción que se pueda tener de manera superficial desde la subjetividad de la investigadora, por esto mismo será no estructurada, además, tener en cuenta la responsabilidad que posee el investigador en la conversación, orientándola a responder la pregunta investigativa para no desvirtuar la temática principal.

De otra parte, definen otra técnica que se utilizará en el presente trabajo investigativo y es la observación, *“la cual permite conocer directamente el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos, lo que permite acceder al conocimiento cultural de estos grupos en su cotidianidad”* (Bonilla & Rodríguez, 2008, p. 227), ante éste tipo de técnica el investigador debe optar si hacer una observación en donde él mismo esté involucrado en el grupo y haga parte o si por el contrario, será un agente externo; aunque académicamente ya se ha superado ésta noción porque no hay manera de realizar una observación no participante, se optó por llevar a cabo una observación participante.

Para identificar la percepción de los sujetos en cuestión, se utilizarán además instrumentos de recolección como diarios de campo y guía de observación.

Es necesario recalcar que cada una de las técnicas como la entrevista será semiestructurada, pues se pretende dar cierta libertad a los sujetos a la hora de responder las preguntas para que sean los mismos actores intervenidos, los que orienten la pregunta y así mismo la respuesta a la pregunta investigativa, ya que si

se interviene o se determinan las preguntas, se verá exclusivamente la postura del investigador.

Los sujetos de estudio serán:

- a.** Docentes del área de Ciencia Sociales, debido a que en primera instancia se iniciará trabajando con estos, para continuar en un proceso posterior a incluir a las otras áreas como biología, música o artes, y así mismo determinar los conocimientos (si los poseen) de la cultura afro y sus aportes históricos y culturales, desde la perspectiva docente.
- b.** Estudiantes de básica secundaria del Instituto Técnico Industrial Piloto, ya que es en los grados 6° a 9° que se destacan temas como la historia de Colombia, cultura, identidad, y demás, en donde se hace énfasis a un discurso educativo que en la investigación se indagara, si es o no excluyente a la hora de tratar temas de grupos étnicos, en particular de los afrocolombianos.

La presente investigación inició originalmente el segundo semestre del año 2013 en el cual se llevó a cabo un trabajo de investigación documental referida al tema de la historia de la educación en Colombia, la inclusión en la misma, estudiando posturas e investigaciones realizadas no sólo en el país sino también a nivel Latinoamericano en donde se destacan países como Brasil, España, México, y demás, con discusiones en torno la inclusión desde ámbitos como la discapacidad, problemas para acceder a la educación de tipo socioeconómicos, diversidad étnica y cultural, inmigración, migración, por mencionar algunos, referidos a comunidades de carácter “minoritario”. Esta búsqueda, sirvió en un primer momento para concretar que método era el más propicio para desarrollar la monografía y para generar la hipótesis de que, a partir de la colonización se instaura desde ámbitos políticos, sociales y de educación, un discurso excluyente referido a las gentes negras del país.

El trabajo de campo inició el primer semestre del presente año, 2014. Éste, fue bastante riguroso por parte de la investigadora, ya que las directivas y docentes del Instituto Técnico Industrial Piloto brindaron la oportunidad de reemplazar a un docente de la materia de Religión por un periodo de casi dos meses y medio en los cursos de 6° - 9°, implantando por medio de una serie de actividades programadas los primeros esbozos en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con los estudiantes, empezando a hablar desde la historia africana hasta retomar temas de actualidad como el desplazamiento, la política, discriminación laboral, desplazamiento, entre otras, problematizando y discutiendo constantemente la historia de marginalidad de los afrodescendientes en Colombia y la visión que los estudiantes poseen de estos.

Cabe resaltar que en ésta institución ya se había hecho un acercamiento investigativo desde la parte directiva y estudiantil leve, en donde se llevó a cabo un diagnóstico comparativo con otro colegio, que dio cuenta de la necesidad de la instaurar la Cátedra en la misma, esto dejó como resultado una cartilla Etnoeducativa titulada “*Recuperando la identidad desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*”¹⁵ la cual será utilizada por la institución para continuar con el proceso que ya se tenía y para culminar con el compromiso que se propuso desde el comienzo con la entidad educativa, que finalmente es instaurar la cátedra e implantarla como un plan curricular conjunto con el Área de Ciencias Sociales para legitimar desde el Ministerio de Educación, a largo plazo, este avance de calidad para el colegio.

A partir de ésta experiencia, la investigadora no sólo organizó de manera dinámica las temáticas a tratar en el aula de clases sino también, le sirvió de base para acercarse a la población tanto estudiantil como docente y directiva, además para tomar mucho más de cerca las técnicas investigativas que se requerían para el desarrollo investigativo de la presente monografía.

¹⁵ Investigación financiada por la Universidad Santo Tomás en la Tercera Convocatoria Interna para proyectos de Semilleros de Investigación 2012 -2013. Titulada “*Etnoeducación*” de Johana Carolina García Ortiz y Carolina Alexandra Muñoz Bello en coordinación de Alba Lucia Lucumi Silva.

Conjuntamente, se realizaron en los espacios libres las entrevistas con el cuerpo docente del Área de Ciencias Sociales, se asistió a algunas de las clases de esa área para dar cuenta por medio de la observación no participante del discurso utilizado por parte de los docentes y estudiantes; se socializó la cartilla de un modo muy general y se mostró el proyecto en curso de la Cátedra con otras áreas del colegio para visibilizar su importancia.

Seguidamente, se analizó el Plan Curricular del área ya mencionada para dar cuenta con los demás docentes, de las fallas y de la propuesta de integrar la cátedra con ciertas temáticas no sólo desde la perspectiva institucional y de calidad educativa; además encarar esto a partir de la convivencia y la tolerancia tanto dentro como fuera del aula de clases, para mejorar las relaciones entre estudiantes.

A finales del primer semestre del año 2014, se llevaron a cabo algunas entrevistas semiestructuradas con varios estudiantes tanto afros como mestizos que de modo voluntario desearon ser entrevistados, en donde a partir de la experiencia vivida con la Cátedra de Estudios Afro se les hizo una serie de preguntas que muestran el antes y el después de ésta, para posteriormente analizar la perspectiva de los niños y niñas.

A continuación, se presentará de manera explícita la relación entre los objetivos, las categorías y sub-categorías y técnicas implementadas:

4.3. Técnicas e instrumentos

Tabla N°2: Técnicas, categorías y subcategorías investigativas

Objetivos	Técnica investigativa	Categoría(s) y subcategorías de análisis
<p>Objetivo específico 1: Analizar los modelos pedagógicos que utilizan los docentes del área de Ciencias Sociales del I.T.I.P. dentro del aula de clases.</p>	<p>Entrevista semiestructurada a docentes</p> <p>Entrevista semiestructurada a estudiantes</p> <p>Diario de Campo</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Educación</p> <p>Modelos Pedagógicos</p> <p>Etnoeducación</p>
<p>Objetivo específico 2: Identificar los perfiles de formación de los docentes del ITIP del área de Ciencias Sociales.</p>	<p>Entrevista semiestructurada a docentes</p>	<p>Identidad (es)</p> <p>Huellas de africanía</p>
<p>Objetivo específico 3: Analizar las posibilidades del uso de nuevas herramientas pedagógicas (cartilla etnoeducativa) para dinamizar o no, procesos de inclusión social en el aula de clases.</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas a docentes</p> <p>Entrevistas semiestructuradas a estudiantes</p> <p>Análisis de contenido</p> <p>Grupo focal</p>	<p>Inclusión social</p> <p>Raza</p> <p>Alteridad</p>

Fuente: (propia) Johana Carolina García Ortiz

Tabla N°3: Técnicas y sujetos de aplicación

Técnicas Investigativas	Sujetos de aplicación de las técnicas
Entrevista semiestructurada a docentes, abierta.	Aplicada a los docentes del Área de Ciencias Sociales, a la cual le corresponde un total de 7 docentes; pero fue realizada a 6 de ellos, de manera abierta.
Entrevista semiestructurada a estudiantes, abierta.	Aplicada a 8 estudiantes oscilando entre los grados 6° a 9°, de manera abierta.
Grupo focal con estudiantes	Se llevó a cabo en el aula de clase con los grupos de 6° a 9°, generando por medio de actividades de dibujo, de proyección audiovisual o escritas, un dialogo abierto a la opinión de los estudiantes.
Observación no participante	Llevada a cabo en aulas de clase de los docentes del Área de Ciencias Sociales y en los tiempos libres o descanso de los estudiantes.
Diario de campo	Desde el comienzo del trabajo de campo hasta su finalización se proyectó la experiencia vivida en el colegio.

Fuente: (Propia) Johana Carolina García Ortiz

4.3.1. Entrevista semiestructurada a docentes

Estas entrevistas fueron aplicadas a 6 de los 7 docentes del Área de Ciencias Sociales del I.T.I.P. para conocer las perspectivas que tenían respecto a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en esa área y al mismo tiempo, determinar cuáles eran los conocimientos (si los poseían) de la cultura afro lo cual dice mucho de su formación docente, el pensamiento respecto a los niños y niñas afro que se encontraban en la institución y la relación entre niños (as) afro y los niños (as) mestizos (as), y las herramientas pedagógicas utilizadas dentro del aula de clase (Ver anexos).

Estas, eran compuestas por 16 preguntas abiertas, ya que al ser de éste carácter le dan cierta libertad a la investigadora de establecer un diálogo con los docentes y a su vez posee cierta informalidad, lo que es ciertamente propicio para que ellos expongan su punto de vista personal y crítico referido a la problemática a estudiar.

El único inconveniente que se tuvo con ésta técnica fue que algunas de las entrevistas fueron de “relámpago” debido a que se realizaron en la jornada laboral o de descanso de los docentes, por lo que aunque querían colaborar con la información daban en su mayoría respuestas cortas y poco fundamentadas; la mayoría si sacó el tiempo necesario para responder en un lugar tranquilo y silencioso y sustentar su modo de pensar de acuerdo a las preguntas que se les hacía. Hubiese sido bastante fructífero que las directivas (rectora, coordinadores, orientador) también se hubiesen incluido en éste ejercicio, pues no es algo que le concierne exclusivamente al Área de Ciencias Sociales, pero por cuestiones de tiempo fue imposible llevar a cabo ésta técnica con ellos.

4.3.2. Entrevista semiestructurada a estudiantes¹⁶

Estas entrevistas se llevaron a cabo en un ambiente muy relajado con los estudiantes, no fue muy estricto pues algunos aunque se ofrecieron a ser grabados eran bastante tímidos en el sentido en que no querían equivocarse o decir cosas de las que se pudieran arrepentir, tanto que algunos deseaban volver a repetir algunas preguntas.

Estaban compuestas por 10 preguntas en donde lo que se quería era más bien conocerlos y saber su punto de vista respecto a la Cátedra que la investigadora les había dictado. Se realizó con 8 estudiantes 1 de ellos afrodescendiente y 7 mestizos, se realizó con pocos estudiantes afro pues la institución no cuenta con una gran población negra, se habla de un aproximado total de 10 niños afro en el colegio en la jornada de la tarde.

¹⁶ Vale aclarar que se cambiaron los nombres de los estudiantes para proteger su identidad en las entrevistas, los nombres son ficticios.

Se les preguntó por ejemplo si les había gustado la cátedra, que opinaban de las actividades, qué opinaban sus padres de que estén socializando ese tipo de conocimientos en el colegio, para qué creían que servía o si creían que no servía, si había mejorado en algo su convivencia, que habían aprendido, entre otras (Ver anexos).

Fue bastante interesante llevar a cabo esto aunque hubiese sido un poco más prometedor realizarla con más estudiantes, pero debido al poco tiempo y lo pocos espacios en el colegio se imposibilitó el ambiente propicio que se quería con ellos ya que el colegio es ciertamente pequeño para todos los niños que hay en él y los espacios por lo mismo, son escasos.

4.3.3. Grupo focal con estudiantes

Se llevaron a cabo diferentes grupos focales con la mayoría de los grados que se tenían a cargo, en los cuales se hicieron variadas actividades dinámicas las cuales se centraban en el debate y en que los estudiantes expusieran sus puntos de vista personales de manera libre para generar una discusión entre estudiantes y profesor y viceversa.

Por lo general, se llevaban imágenes impresas, se mostraban documentales como el de ¿Qué fue el Ku Klux Klan, La historia de las panteras negras o cortos sobre la cultura afro como el Lado B de la historia, se realizaban dibujos que dieran cuenta de los sentimientos de los estudiantes, o se daba una charla “magistral” a nivel histórico de las comunidades afro no sólo de acá de Colombia sino también de su problemática en países como Estados Unidos, España con racismo hacia los inmigrantes o judíos, y demás (Ver anexos).

4.3.4. Observación participante

Por su parte la observación participante se dio en varios momentos, entre estos en clases de algunos de docentes del Área de Ciencias Sociales en donde se destacan Historia, Ética, Religión, por mencionar algunas, para conocer el discurso utilizado principalmente por los docentes al referirse a ciertos temas de la persona negra y conjuntamente el que era manejado por los estudiantes en el aula

de clases. A su vez, dar cuenta de las herramientas pedagógicas que utilizaban (si las utilizaban), los profesores y cómo manejaban el tema de la inclusión en ellas.

Otro de los momentos, fue en los espacios de ocio o de descanso que poseían los estudiantes ya que una es la perspectiva con la que se les conoce en el aula de clase y otra fuera de ella, para así dar cuenta si efectivamente manejaban el mismo discurso o sentir respecto a los niños (as) mestizos (as) a sus compañeros (as) afro y viceversa, si era el caso.

El último, se dio después de dictarles la cátedra a los grados correspondientes pero en los tiempos del descanso para evidenciar si efectivamente ésta contribuía a la tolerancia y convivencia entre compañeros (as) afro y mestizos (as).

4.4. Diario de campo

El diario de campo fue utilizado principalmente para recopilar toda la información de la experiencia que se tuvo en el proceso conjunto con directivas, docentes y estudiantes desde el comienzo hasta el final.

En la monografía se incluirán algunos de los aspectos pero no todos, los más relevantes serán integrados en los anexos entre estos el momento en que se empezó a dictar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los estudiantes, para comprender de una manera más crítica y reflexiva lo que a continuación se mostrará, que es el análisis.

4.5. Análisis de contenido

Con éste análisis se busca estudiar dos de los documentos más importantes utilizados en el I.T.I.P. que son el Plan de Estudios y el Plan Curricular que emplea cada docente en la materia que le corresponde para corroborar hacia donde está enfocado el discurso educativo y qué conocimientos están reproduciendo dentro del aula de clases.

Para finalmente proponer un Plan Curricular nuevo con las directivas correspondientes y empezar a transmitir los conocimientos con los y las docentes del plantel.

Con estas técnicas e instrumentos, se pretende llegar a diferentes conclusiones que resuelvan la pregunta investigativa y así mismo evaluar si es óptimo o no llevar a cabo procesos como éste en el Instituto Técnico Industrial, que refleje la necesidad de la Cátedra de Estudios Afro no sólo en ésta institución sino en todas las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

En el próximo apartado se encontrarán los análisis de acuerdo a los resultados obtenidos y las categorías implementadas en la investigación.

V. ENTRE IDENTIDADES Y OTRAS DISCUSIONES

5.1. Códigos del sol: ¿Quiénes fuimos, somos y creemos que somos?

Éste capítulo inicia con éste título “*códigos del sol*”, porque representa la manera en que muchos de los negros africanos fueron transportados a través de la ruta trasatlántica para cumplir variadas tareas domésticas, de minería, de cultivo, y demás. Eran identificados con la cedula de Aranjuez y con algunas leyes, a las cuales llamaban *códigos negros*, pero que después de un tiempo fue transformada la última connotación con la *del sol*, ya que muchos de los trabajos que debían llevar a cabo los africanos eran bajo los rayos del sol (Friedemann & Arocha, 1986, p. 3). Además se hace mención de estos códigos para hacer una analogía que haga referencia a los vestigios que aún se poseen de la identidad afro en la actualidad.

Es por esto que en el presente fragmento se trabajará, a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes y del diario de campo, para mostrar el cómo se conciben así mismos y a los demás de acuerdo a su contexto y formación

educativa y al mismo tiempo, analizar por qué se construyen sus subjetividades de esta manera.

A partir del Diario de campo y de las primeras clases que se dieron de la Cátedra con los estudiantes, en primera instancia se evaluó qué conocían de la cultura afro a lo que muy pocos estudiantes respondieron asertivamente:

[...] *les pregunte quienes eran los afro descendientes, muy pocos niños, uno o dos por curso de los nueve salones a los que les estoy dando la cátedra de 6°, 7°, 8° y 9°, respondieron bien esa pregunta; me dijeron que **afro descendiente hacía referencia a los descendientes de los negros africanos, mientras que la mayoría no tenía idea** (García, 2014b).*

Así mismo, se dio cuenta de la perspectiva en que eran vistos los afro históricamente:

[...] *lo que sabían era **únicamente que ellos habían venido en condición de esclavitud** pero no sabían cómo se había dado el proceso de expansión y libertad acá en Colombia, ni el por qué se encuentran en la zona del Pacífico (García, 2014b).*

En el siguiente apartado de *reproduciendo un discurso racializado y de alteridad en el I.T.I.P.*, se estudiará más a fondo esto, pues tiene que ver más concretamente con la manera en que los docentes dan sus temáticas y hacia qué focos están orientadas.

Por otra parte, fue claro que al referirse a los afro los pocos niños o niñas que eran negros se sintieron incómodos (as), pues sus compañeros iniciaron con tonos de burla hacia ellos por lo que los niños (as) afro no participaron en las primeras clases a excepción de una niña quien hizo caso omiso a los comentarios y participó de forma atenta pues se notaba que le interesaba aprender más de su cultura:

[...] *A mí me gusto porque aprendí más de mí (García, 2014a).*

El hecho de que los estudiantes afro se sientan incómodos al tratar temas de su cultura da cuenta del cómo se ha contado su historia, una en donde prima un legado español que si es importante y que relega los procesos de emancipación de los afros. Además, predispone el hecho de que se vaya a contar una historia sumisa, de dominación y poder.

Posteriormente es inherente referirse al hecho de que al preguntarles por las razas que componen el país muy pocos las conocían, de los 35 niños por curso, si acaso uno las conocía. Además, al responder la mayoría hacía referencia a las razas con eufemismos:

*[...] para referirse a los negros o afros e indígenas, con palabras como **negritos o indios** (García, 2014b).*

Este anterior párrafo, muestra que la interculturalidad y las diferencias culturales son producto de un momento histórico que se ha perpetuado hasta el presente. Se habla de finales del siglo XV en el cual las relaciones coloniales estaban determinadas por un régimen de sometimiento de poblaciones, que se sustentó en la diferencia religiosa y en nociones como indio, bárbaro o infiel (Rojas, 2011b, p. 16). Esto da cuenta de esa historia con la que se ha contado a la persona negra, en donde el negro era degradado o tratado con variadas connotaciones que deshonraban su condición humana y que por consiguiente se han reproducido en ese discurso de identidad nacional que fue central en la época colonial y el cual era reproducido por entidades como la política, la iglesia y las instituciones educativas, esto es lo que se llama discurso racializado.

También se les pregunto el cómo se clasificaban dentro de esas razas y suele ser algo interesante pues la mayoría al ser mestizos se reconocían como blancos, mientras los niños y niñas afro sí se reconocían como afros o negros, es decir que ellos si se identifican mientras los niños y niñas mestizos (as) no saben reconocerse dentro de al parecer éste discurso. Además, cabe resaltar el significado con el que los estudiantes están entendiendo el término de raza, pues

se afirma que sigue operando dentro de la escuela una categoría clasificatoria que se define a partir de rasgos fenotípicos.

[...] pues aunque fueron pocos los que dijeron que eran mestizos, de todas maneras no sabían que mezcla son los mestizos o fueron muy pocos los niños que sabían que era un mestizo (García, 2014b)

Esto demuestra que aunque se dio efectivamente un proyecto nación para enaltecer la identidad de algunos y dejar de lado otras identidades, fue bastante ineficaz, como se dijo anteriormente en el marco conceptual, pues no obedecía al contexto en el que se encontraba lo cual con el paso del tiempo desvirtuó incluso la manera de concebirse o de identificarse a sí mismo y al otro pues la historia contada no era coherente con la realidad que se estaba dando para el momento. A su vez, el hecho de que la educación estuviese involucrada en ésta construcción de *nación ideal o de identidad nacional ideal* da cuenta del porque prevalecieron en el tiempo estos discursos y de las graves fallas que han creado en las conciencias no sólo en estudiantes sino también en docentes al no condensarse con el contexto, y al que la educación no se haya pensado o se esté pensando desde las necesidades que demanda la sociedad.

Estas fueron las respuestas del antes de dictarles la cátedra como tal, ahora se procederá a mostrar si efectivamente el uso de esos primeros esbozos de la cátedra generó una inclusión social entre estudiantes afros y mestizos tanto al interior como fuera del aula, o si por el contrario se continuaron viendo problemas de exclusión entre ellos, haciendo uso de la observación y las entrevistas. Al mismo tiempo, se analizará el cómo cambio o no la percepción que estos tenían de la cultura afro ya sea desde la perspectiva de los mestizos como de los mismos afrodescendientes.

Algunas de las respuestas que vale la pena rescatar es por ejemplo la respuesta que dio una de las pocas niñas afro del I.T.I.P. pues al preguntársele si le parecía importante que en el colegio se dieran estos conocimientos de lo afro, ella respondió:

[...] Si yo hice la tarea del dibujo y me gusto porque yo no sabía que la música bachata tenía que ver con los afro. Aprendí que nosotros, que los indígenas eran los dueños de Colombia antes de que llegaran los españoles o sea que a los españoles y a ellos les debemos nuestra existencia. Y lo que no me gusto de los españoles fue que nos robaron las cosas preciosas por eso es que ellos se volvieron ricos y todo eso. **Y bueno para mí pues yo nunca me he sentido mal por mi color de piel, pero digamos en mi salón si habían unos compañeros que me molestaban, como Jimmy, a principio de año él me decía que yo le caía mal por mi color de piel y esas cosas, entonces que le hiciera entender a ellos y a mí misma, que yo no tengo que molestarme por el color que soy, sino que así soy, pero me gusto que las otras personas fueran viendo que así como ellos son importantes, nosotros también fuimos importantes en un momento y que me tienen que respetar por igual color** (García, 2014a).

En éste apartado vale la pena rescatar varias anunciaciones:

- 1) Es evidente que los niños y niñas del I.T.I.P. afros o mestizos, no tienen conocimiento de la historia del país antes de la colonización ni después de ella, pues la existencia de etnias no se hace presente, y que los únicos que juegan un papel importante en la historia contada en las aulas son los conquistadores, es decir los españoles.
- 2) Se puede ver que aunque se conoce el lado adverso de la conquista en donde se pueden mencionar los saqueos, robos, imposición, y demás, a pesar de esto se normalizan estos hechos, más no se cuestionan o se indagan los papeles históricos que se imputaron socialmente en donde los grupos étnicos son vistos desde la marginalidad.
- 3) Hay una clara generalidad racial dentro de la escuela, pues es muy común ver casos de racismo entre estudiantes mestizos y negros sólo por poseer una noción fenotípica en la actualidad, en donde por la tez del color se califica, se integra o no, a una persona. Esto obedece también a ese discurso colonial en el cual hay una jerarquía social imaginaria, en donde al ser de una tez más clara la persona se siente “superior” en comparación a otra persona que posee una tez más oscura.

Otra de las respuestas obtenidas, es al preguntarles si les parecía importante dar esa cátedra, a lo que todos respondieron que si era muy importante:

Pues si creo porque como yo tengo entendido, no solamente en Estados Unidos sino en muchas partes de Colombia y del mundo, sucede el racismo entonces creo que es bueno enseñarnos eso para aprender que nosotros no tenemos por qué hacerlo. Por su parte uno de los niños afro respondió: Si. Para que todos nos demos cuenta que todos somos iguales, somos seres humanos sentimos, por mucho de que seamos mujeres tenemos muchas cosas que aportar. En el otro colegio me daban varias materias de eso como afro democracia algo así pero acá no, más bien resaltan sólo lo que han hecho los... los blanquitos, por decirlo así (García, 2014a).

Aquí es claro ver la urgencia y la necesidad por parte de los niños y niñas afro para identificarse dentro del discurso educativo que se da en colegios como el I.T.I.P. que refleje sus aportes culturales en la historia; a su vez también se evidencia que por parte de los niños afro también se utilizan ciertas palabras racial como la de *blanquito*, que dan cuenta de un término racializado pero visto desde los afro hacia los mestizos. Esto demuestra que no es algo que se dé exclusivamente de mestizos a afros, sino que también ese imaginario racializado se encuentra inmerso dentro de los grupos étnicos.

A su vez, es evidente que hay una lucha por ser reconocido pero que al parecer no se sale de ese lenguaje racializado; se está buscando una reivindicación desde lo afro pero recae de nuevo en la lucha de la jerarquía social, en una aceptación desde la inferioridad. De esta manera, se concreta que no se ha superado desde ninguna de las dos partes, del afro hacía el mestizo y viceversa, la postura racializada con la que se inscriben cada uno de ellos en sociedad.

El modo de evidenciar si mejoro o no la convivencia entre estudiantes se prueba a partir de un problema que hubo al interior de uno de los salones y que se mencionó anteriormente en el que ellos dicen que efectivamente después de la

cátedra los compañeros se volvieron más respetuosos con sus compañeros afrodescendientes:

*Pues yo creo que si porque **por ejemplo el niño que me molestaba ya no me molesta, ahora somos amigos. Y pienso que si porque da a conocer que como ellos fueron importantes yo y las otras personas también son importantes.** Así mismo están las perspectivas de los niños (as) mestizos (as): Si porque aprendimos a respetarlos más que antes. Digamos antes de que tú nos explicaras eso pues de que no debo irrespetar a nadie porque no respetan, pero hay que respetarlos porque ellos valen igual que uno (García, 2014a).*

Por medio de la observación participante en descansos, antes de la cátedra el curso se veía ciertamente fragmentado, inclusive las burlas eran frecuentes y el uso de violencia física era evidente. Después de ésta experiencia ya se podía observar una unión entre varios compañeros, parecía que se hablaban más que en un pasado, jugaban y se frecuentaban con mucha más frecuencia para trabajos y tareas que se les ponían tanto dentro como fuera del aula entre niños afro y mestizos en comparación a lo visto anteriormente.

A pesar de estas respuestas que ciertamente son un gran avance para estos cursos, en otras partes de la entrevista se puede dar cuenta que aún es difícil derribar ciertas barreras que prevalecen en el discurso como se muestra a continuación:

*Pues las personas de color y las personas blancas son **técnicamente iguales** porque tenemos los mismos órganos, los mismos sistemas. O Pues que **ellos tenían mucha más alegría que la que las personas blancas**, tenían mucho más para dar que solo su mano de obra (García, 2014a).*

Algunos de los estudiantes continúan refiriéndose a lo afro desde el sentido del folclor y además se siguen identificando como “blancos” más no como mestizos.

Muestra de esto también se puede ver en algunos dibujos que ellos realizaron en donde se puede ver (Foto 1) que la representación de la mujer negra es muy tradicional aún, se puede apreciar que se dibujó a la mujer negra con una pañoleta en la cabeza como era vista ya hace muchos años, en donde se hace alusión a la mujer negra encargada de labores domésticas.

En la siguiente imagen (Foto 2) se evidencia que se ve desde la postura del folclor y el aspecto tradicional. Esto obedece además a ese reconocimiento que se ha dado históricamente al afro en donde, por ser gentes negras deben poseer ciertas características en las cuales se enmarca lo tradicional, los rituales, las creencias, la cosmovisión, y demás, con lo que se le conoce actualmente a muchos de estos grupos étnicos. Como se dijo anteriormente se les conoce desde esa perspectiva tradicional, casi como si su identidad no se transformara con el tiempo y siguiese intacta.

Foto 1:

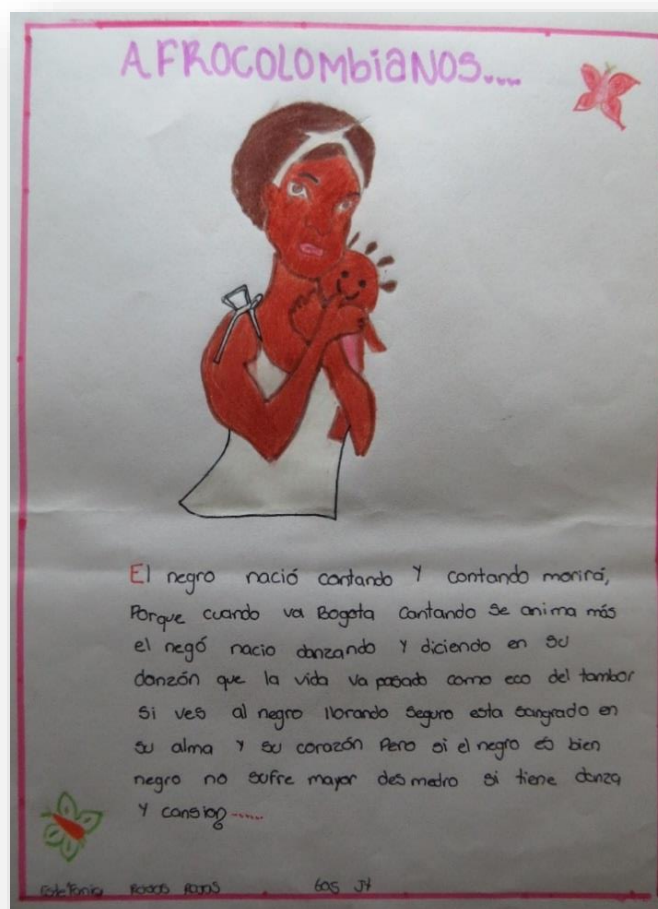
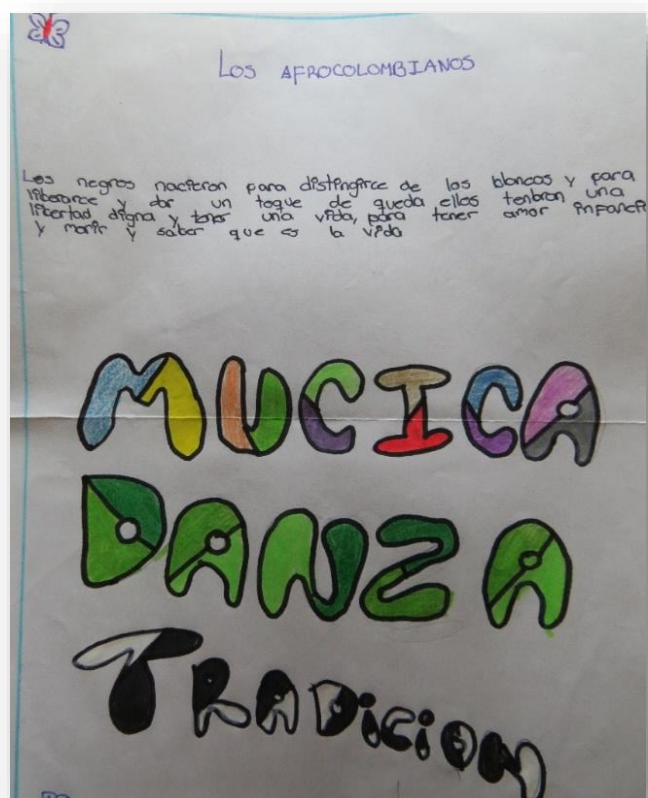


Foto 2:



Se podría decir que estos dibujos reflejan que no se ha podido superar esa lógica en donde los grupos étnicos son reconocidos desde éste tipo de características donde lo “primitivo” es lo que los identifica; como si no se pudiese pensar en las personas negras desde otros ámbitos que den cuenta de unas identidades transformadas por la historia, que no son estáticas, que por el contrario son flexibles, fragmentadas, diversas y que no existe un “común denominador” en la identidad que sirva de referente sino que por el contrario es imposible condensar una colectividad y que son múltiples las identidades que se pueden encontrar no sólo en un individuo o en un colectivo (Briones, 2007).

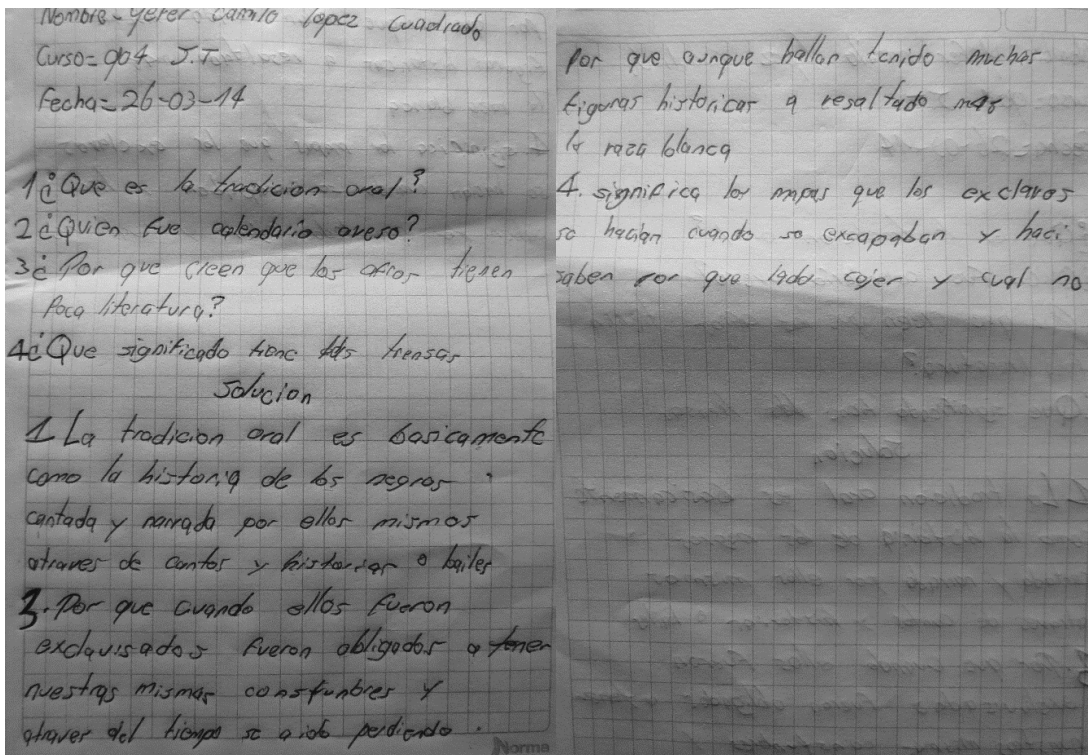
Por lo mismo, vale la pena analizar ésta problemática desde la mirada tanto de los grupos étnicos en general como de la sociedad, pues estos grupos inclusive no se inscriben en estas lógicas de reconocimiento en las cuales deben poseer ciertas características a nivel institucional pero éstas, han permeado de tal

manera que se les visibiliza desde ciertas perspectivas estáticas, más no a la de unas identidades maleablemente contextualizadas que han sido transformadas con el tiempo.

Repensarse la historia, significa repensarse a la vez el entendimiento de estos grupos pero no meramente desde lo institucional sino más bien teniendo en cuenta las perspectivas propias de las gentes negras de lo que hoy se inscribe dentro de la categoría negro o afro que no se limite a eso, a un reconocimiento; sino que vaya más allá, tanto que se llegue a repensar la mismidad, el yo, dentro de esa configuración de la historia a la cual también pertenezco y en la cual entra en juego mi identidad (Rojas, 2011b).

Vale rescatar que éste primer intento de cátedra afro, recibió bastantes avances e interés por parte de los estudiantes en general quienes desearían continuar tomando estos conocimientos; al preguntarles que piensan de la cultura afro después de esta cátedra:

-Bien porque así nos identificamos un poco más con ellos-; -A mí me gusto lo de la música, porque yo escuchaba reggae y no sabía que era de los negros, pensaba que era de mestizos (risas)-; Y por parte de la niña afro: -Que faltó más por aprender (García, 2014a).



Juan Sebastian Pulido Bajaca
904
26-Marzo-2014

1. Que es la tradición oral?
Es lo que cuentan de generación tras generación.

2. Quien es Gendelario Obeso?
Era un escritor sobre los afro

3. Por que creen que los afros tienen poca literatura?
Por que les enseñan siempre lo que es tradicional como la conquista.

4. Que significado de las trenzas
Es como un mapa que usaban antes las mujeres para saber el camino desde donde los tenían los blancos hasta donde estaba la tribu

En estas imágenes se evidencia concretamente lo anteriormente dicho y los conocimientos que obtuvieron a partir de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el corto tiempo que se llevó a cabo.

A partir de este análisis del enfoque que poseen los estudiantes, ahora se procederá a examinar el de los docentes para dar cuenta del por qué los estudiantes poseen estas nociones que responden a un discurso educativo excluyente y que cuenta la historia como ellos lo describieron anteriormente.

5.2. Reproduciendo un discurso racializado y de alteridad en el I.T.I.P.

En la entrevistas, se pudo dar cuenta de los conocimientos de los docentes respecto a los afro, en donde la mayoría respondió que no hubo ningún acercamiento con el tema ni en su formación académica del colegio ni en la universitaria.

Son pocos los docentes que muestran aproximaciones en su formación universitaria, de los 6 que fueron entrevistados sólo dos poseen un conocimiento “básico” de la cultura afro. Lo particularmente interesante de esto, es que estos dos docentes son los más jóvenes en el Área de Ciencia Sociales y la mayoría de los conocimientos que poseen es por una apuesta propia y personal, en donde se han tomado la tarea de informarse por sus propios medios ya sea a través de libros, internet, amigos que conocen del tema, entre otros (Ver anexo 1).

Esto resulta preocupante, ya que la mayoría o no posee ningún conocimiento referido a las gentes negras o por el contrario lo poco que conocen, está orientado a temas como la esclavitud, discriminación y el papel del esclavo en la colonización. Por ejemplo al preguntarles qué conocen de la cultura afro respondieron lo siguiente:

Sobre la cultura afro, no mucho. No mucho, de pronto algo sobre el folclor; nada más

Muy poco, la verdad

Bueno, de pronto algunos aspectos de tipo histórico que tiene también que ver con la noción de la misma formación que se entrega en la Universidad, cuestiones, del papel de los afros, de los africanos en la colonia, y la cuestión de la esclavitud, la cuestión de la abolición de la esclavitud en Colombia, y de pronto algunos aportes culturales que entrega la cultura afro digamos que a esta, por llamarlo así, colcha de retazos culturales que es nuestro país hoy en día. (García, 2014a).

Así mismo, se ve claramente el modo en que ellos a partir de su conocimiento transmiten su discurso en el aula de clases ya que al carecer de estas bases. Emplean también en su Plan de Estudios un conocimiento referido a una historia que están en proceso de superar en cuanto a la cultura afro y es el de

la esclavitud, resaltando una cultura vencida y dominada por el español con temáticas como *la conquista y colonia en América*, pues muchos otros ni tocan estas temáticas en su plan ya que no les corresponden, es por esta razón que muchos de los estudiantes sólo conocen éste aspecto en cuanto a la cultura afro, pues las bases históricas que les han dado se limitan al papel de las gentes negras en el proceso de esclavización que se dio en Colombia.

A esto se le suma también el hecho de que estos docentes en gran parte, llevan bastante tiempo ejerciendo su papel como docente en el I.T.I.P.; se habla de 3 - 5 años en la institución en su mayoría, menos uno que lleva unos cuantos meses y es el que medianamente conoce del tema afro. Esto muestra que los docentes que llevan más tiempo en la institución no poseen ningún conocimiento en lo que concierne la cultura afro; en cambio los más jóvenes si tienen ciertas bases que les facilitaron en su formación universitaria, es decir que desde las universidades si se están pensando estos temas pero es algo relativamente nuevo por lo que los docentes que llevan bastante tiempo fuera del entorno universitario no los poseen o los poseen pero desde los parámetros de esclavitud y demás que se expusieron anteriormente.

Este hecho es bastante dicente, pues desde hace bastantes años, se habla de 1996, el MEN estipuló unos nuevos lineamientos etnoeducativos reforzados no sólo por la Ley 70 de 1993, sino también por el Artículo 39:

El Estado velará para que el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de Ciencias Sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes (Rojas, 2011a, p. 96).

Aunque no fue sino hasta 1998 que se reglamentó ésta cátedra, lo cierto es que el MEN no está cumpliendo en la práctica con esto, pues como se evidencia los docentes de Ciencias Sociales se están formando con bases educativas que no se encuentran enmarcadas y complementadas con los lineamientos culturales

que promete. Esto da cuenta de la falla institucional y también de la ausencia de educadores no sólo en colegios sino también en universidades que refuercen o brinden estos conocimientos a los docentes de ésta área. Además, que hasta ahora desde electivas o ciertos énfasis en algunas universidades, se están llevando a cabo estos lineamientos, lo que expone concretamente, por qué son los docentes más jóvenes los que poseen ciertos conocimientos y los más antiguos en el I.T.I.P. no.

Los únicos dos docentes que si poseen estas bases dan cuenta del enfoque que se está buscando con la implementación de la Cátedra, pues como muestran las entrevistas es ver la cultura afro desde otras perspectivas:

Podríamos decir que lo básico, un recorrido por, desde Benkos Bioho y su rebelión y la formación de los palenques y de pronto esos procesos de rebeldía que dieron como consecuencia una mezcla cultural que le ha aportado bastante al país, entre la mezcla cultural podríamos hablar de cientos de autores entre ellos: Manuel Zapata Olivella, Delia Zapata, en este momento se me van más, pero pues autores que le han ofrecido bastante a la cultura colombiana (García, 2014a).

Teniendo en cuenta además que la Etnoeducación debe darse sin importar si hay o no una gran población afro en cualquier institución educativa del país; aunque la mayoría de instituciones educativas como El Porvenir o el Colegio Los Alpes I.E.D. que son limítrofes en la ciudad de Bogotá en localidades como San Cristóbal, Bosa, Usme, y demás, aplican las cátedras debido a su demanda de población negra o incluso indígena, debido a que se hacen necesarios los enfoques como la afrocolombianidad y ciertas cátedras culturales afro e indígena.

De modo que no hay un cumplimiento de la enseñanza cultural en general, más bien se cumple en cuanto a que hay la necesidad en las instituciones, más no para darle cumplimiento a lo que profesan decretos o leyes respecto a estas enseñanzas que son necesariamente obligatorias independiente o no de la demanda de niños y niñas afro o indígenas que haya los planteles educativos.

Así, es que hasta éste apartado es claro identificar los conocimientos que los docentes poseen, los que no y desde qué perspectivas se están reproduciendo

en el aula de clases. Lo cierto es que desde la formación básica hasta la de los profesores hay una ausencia de estos saberes que efectivamente no trascienden las barreras de una historia que es vista exclusivamente desde la esclavitud, esto se evidencia en la observación no participante en algunas de las aulas en donde en la mayoría:

Se exalta exclusivamente a los afros como esclavos o servidores de los españoles pero no se va más allá (García, 2014b).

y que reproduce una conciencia racializada de esas poblaciones llamadas minoritarias.

Haciendo uso de la observación en algunas de las clases, fue determinante el hecho en que los docentes permitieran el uso de ciertos eufemismos o términos como *indio o niche*, o inclusive al hacer referencia a estos grupos étnicos se ven ciertos efectos de racialización que resaltan a lo afro pero desde la violencia ya que *“aunque la violencia no es racial, en tanto que no afecta solo a las poblaciones negras o indígenas y tampoco tiene un discurso racializante, tiene efectos racializados, pues afecta en forma desproporcionada a estas poblaciones y reproduce su marginalidad”* (Wade, 2011, p. 17), en las aulas el tema de la violencia pasa más a ser un categoría en la que están enmarcadas la poblaciones minoritarias desde la alteridad que a referirse a un análisis del porqué se da esta marginalidad en las mismas.

Por esto mismo, el Estado también se ha encargado de mostrar o más bien de legitimar a la persona afro dentro del marco de la ancestralidad y los saberes que como se ha mostrado se remiten a eso, a presentar a los grupos étnicos desde estos ámbitos donde no figuran las transformaciones que han atravesado en la historia. Al mismo tiempo, desde la escuela se les reconoce desde este sentido, como se dijo en la parte del marco conceptual; de un reconocimiento pero no va más allá, no hay una verdadera inclusión desde la historia, desde la política, lo cultural y tampoco desde la educación.

La visibilización entonces de las gentes negras, se concibe desde ámbitos de alteridad o de una “diferenciación positiva” en donde se habla actualmente de

poblaciones afro, pero desde perspectivas que continúan relegando los aportes culturales y desvalorizando la persona afrodescendiente.

De igual manera, para los docentes es primordial que se brinden los conocimientos correspondientes de ésta y otras culturas que están inmersas en la historia, a pesar de que el colegio no cuente con una amplia población afrocolombiana, pues para ellos no es realmente relevante éste hecho:

- *Es fundamental, y es fundamental en tanto que entre más se pueda impartir conocimiento frente al respecto, pues obviamente cada vez va a haber más gente que tenga bases, nociones, teóricas, sobre lo que son y cada vez irán impartiendo una cultura de respeto hacia quienes son, y ellos no únicamente tienen que practicarla en el aula, es una convivencia diaria porque ellos no solamente se encuentran con ellos acá, se encuentran, nosotros casi estamos hablando de una población de 15 millones de afrocolombianos en el país y, eso todos los días se está encontrando con ellos y mientras no se trabaje en evitar la discriminación seguiremos siendo un país con grandes niveles de intolerancia.*
- *Si, todos los temas que son relevantes para el país debemos hablarlos. Es importante que los niños conozcan que otras culturas, compartimos ideas, compartimos costumbres, religión, compartimos sabiduría, porque igual cada cultura tiene sabiduría. (García, 2014a).*

Por último, se podría afirmar que es problema de las acciones afirmativas y de los programas que estas conllevan, los cuales no han sido aplicados efectivamente en cada institución de Bogotá, pero lo preocupante es al tomar testimonio con otros colegios que implementan estas cátedras, en donde resaltan que son proyectos propios más no de nivel distrital, ya que no hay apoyo y aunque lo requieren porque realmente la institución necesita de estas, no hay una real capacitación al cuerpo docente y por el contrario ellos son los que se informan, construyen y llevan a cabo estas cátedras, incluso muchas veces solos pues hasta algunas directivas parece que el tema no les es familiar y por esto no le dan su debida importancia.

Sería muy fácil decir que es un problema netamente histórico e institucional, lo cual no es descabellado afirmar, pero irrefutablemente también es una apuesta en la que los educadores deben esforzarse para contribuir a un discurso

incluyente; pero sobretodo y más importante, para conocer su propia historia, reconocerse dentro de un marco multicultural y generar sentires y conciencias culturales propias; por esto, en el siguiente apartado se hablará del por qué es importante brindar estos conocimientos teniendo en cuenta la perspectiva de la africanía, según el contexto del I.T.I.P.

5.3. Africanía, repensando la historia en el I.T.I.P. desde el Área de Ciencias Sociales

Al decir que es necesario repensarse la historia desde la africanía, se le está dando importancia no sólo al legado afrodescendiente, el cual se pretende rescatar ya que forma parte importante en la tradición cultural del país; también procura superar la noción estática de la identidad en los afros que se tiene en la actualidad, teniendo en cuenta que la africanía da cuenta de estas transformaciones a nivel contextual.

Es inherente llevar a cabo éste trabajo desde uno de los ámbitos más importantes para el sujeto, aparte de la familia; la escuela ya que forma parte fundamental en la subjetividad y los sentires de la persona como individuo y sujeto en sociedad. Por tal motivo, el trabajo de repensarse así mismo y a los demás, es algo que se puede dar desde la escuela, introduciendo los respectivos conocimientos de la cultura no sólo afrocolombiana, también indígena y de otros ámbitos como de género.

Éste es un trabajo arduo, pero que con el tiempo generará cambios trascendentales en las conciencias de los estudiantes e incluso de los docentes. Sería motivador incluir en estos procesos a la familia, pero desde la escuela se pueden dar los primeros esbozos del respeto por la diferencia y mermar ciertas racialidades que se poseen y se han reproducido en el discurso educativo por tanto tiempo.

Es por estos motivos, que desde el Área de Ciencias Sociales se quiere contar la historia desde otra perspectiva, desde el dominado, del “vencido”, que

respectivamente obedece a esa inclusión que tanto se anhela desde el sector de la educación. Es inherente reescribir desde ésta área la historia cultural pues como se vio en apartados anteriores la institución requiere que los estudiantes se puedan identificar sean o no afrodescendientes, conozcan su papel en la historia del país y los antecedentes y precedentes de la conquista, a su vez fortalecer los conocimientos y brindarlos a los docentes pues carecen de los mismos o se ve reiterada esa noción de esclavitud del afro que se reproduce en las clases.

Concretamente, para iniciar el proceso de transformar y proponer un nuevo Programa General del Área de Ciencias Sociales 2014-2015, se llevó a cabo el análisis de contenido del documento que se tenía con anterioridad que corresponde al año 2010 propuesto por uno de los docentes que aún permanece en el I.T.I.P., Ericson Rojas, entonces jefe de ésta área.

En éste análisis se pudo determinar que en primera instancia era un documento ciertamente obsoleto pues ya habían transcurrido 4 años y era necesario renovarlo, pero que además transmitía un conocimiento netamente eurocéntrico, ya que la mayor parte de los conocimientos que posee desde grado 6° hasta 9° tratan temas que no son netamente propios a excepción de temáticas como la conquista y la época de la colonia.

En cuanto al plan individual, algunos de los docentes en la entrevista afirman que no emplean ningún tema referido a la cultura afro a excepción de la esclavitud, el apartheid, temas referidos al respeto en general o por el contrario no lo retoman para nada, que es la respuesta que dan la mayoría de docentes; se habla de un total de 4 docentes que no hablan de la cultura afro, los otros si han tratado la temática pero desde los enfoques anteriormente expuestos.

Como se resalta en la observación participante:

Se habla de la historia de la colonización pero no del qué pasó después (García, 2014b).

Por su parte, se puede dar cuenta que no se habla de una historia de Colombia desde antes de la conquista lo cual quiere decir que se invisibilizan a los indígenas, que se está reproduciendo un discurso educativo en donde los indígenas no existen sino hasta que son conquistados y se les expone desde el concepto de “conquistados” pero los temas adversos no muestran nada que resalte su cultura, o cómo estaban organizados socialmente, qué tipo de comida sembraban, qué costumbres poseían, que idioma hablaban, entre otras características, antes de la llegada de los españoles.

Esto, se ve en algunas de las entrevistas:

- *En este momento para los cursos, las cátedras que estoy afrontando no está estipulado en el pensum, pero lo he usado, lo he aplicado en algunas de, mis años anteriores sobre todo lo que hace referencia a reconstrucción histórica de ese proceso de emancipación y a esos aportes donde de pronto básicos que hacen referencia a la cultura y a las costumbres referidas a la economía, vestido, formas de comportarse, por eso de pronto se me viene a la cabeza las tradiciones orales, es como algo con lo que he trabajado, es como la literatura, los trabajos, ese tipo de cosas que he trabajado en alguna cátedra que se llamó, cultura, ciudadanía de la cultura, en otro colegio. **Pero aquí no** (García, 2014a).*

Concretamente hablando de las gentes negras, es evidente en el Plan General que se resalta exclusivamente la parte de la esclavitud, lo que da cuenta del por qué tanto los docentes como estudiantes sólo conozcan este aspecto de la cultura negra.

- *Dentro del programa mencionan que es importante remitirse a los hechos en otras partes del mundo pero resaltando siempre el aspecto colombiano; según lo observado y analizado hasta el momento son pocos los docentes que le apuestan a esto y se hace un énfasis general más no particular de Colombia.*
- *Se observa un profundo énfasis en la constitución política, de modo que se toma un aspecto institucional profundo pero en cuanto a lo social o cultural es más bien algo básico o nulo.*
- *En comparación a los ítems que tratan temáticas europeas las que tratan el tema africano sólo son dos, mientras que vemos que la mayoría del programa de séptimo grado y de otros como octavo o decimo y once, son europeas, no digo con esto que se deban dar más temáticas afro, digo que en la realidad no se están dando y tampoco se valoriza su cultura desde otros aspectos que no sean el dominio europeo.*
- *Se habla del proceso conquistador en América pero no se habla del antes, es decir en el caso del colonialismo, no se menciona que hubo antes de esta*

coyuntura, quienes habitaban ese territorio, cómo vivían antes del colonialismo, etc. (García, 2014b).

De esta manera, los docentes se remiten a seguir el Plan General de Área y aunque algunos de los profesores posean ciertos conocimientos de la cultura negra, no los emplean o poseen cierta dificultad para aplicarlos en las aulas pues muchas veces no saben cómo buscar la información, en donde, o qué herramientas emplear con los estudiantes pues la planta física no cuenta con estos materiales ni para docentes ni para estudiantes.

- *Como ya se tuvo una experiencia cercana dictando clases en el Instituto Técnico Industrial Piloto, se hace evidente que las dificultades de materiales e implementos de trabajo, como audiovisuales, equipamientos de material pedagógico o bibliográfico para los docentes, entre otros, en donde cabe resaltar también la incapacidad de estructura o facilidad de encontrar espacios diferentes a las aulas de clase, suele ser nulo o difícil, lo que se evidencia desde que se hizo la evaluación del presente programa general y adicional a esto, que no han habido mejoras al respecto.*
- *En la institución se cuentan con pocos recursos literarios, digitales, entre otros, que dificultan el proceso investigativo de los docentes, por lo cual muchos de ellos optan por realizar éste trabajo por su propia cuenta. Así mismo, los estudiantes no consultan en la biblioteca pues los textos que se encuentran allí no son actuales ni de interés para ellos. (García, 2014b).*

Es evidente que dentro del Instituto Técnico Industrial hay una urgencia no sólo por el espacio, ya que no es un Mega colegio pero debería serlo debido a la demanda de estudiantes; sino también por la ausencia de materiales para llevar a cabo las clases como libros, implementos de trabajo, equipo audiovisual que de abasto para los docentes. Aunque muchos de ellos utilizan las clases magistrales, así mismo, sencillamente porque les toca, creen que es pertinente en muchas ocasiones utilizar otro tipo de estrategias didácticas con los estudiantes, para que las clases sean más dinámicas, participativas y entretenidas.

Como ellos dicen, si necesitan de herramientas pedagógicas sobre todo si se está pensando en instaurar la cátedra de estudios Afro:

- *Pues a ver, cuando hay posibilidades de video pero que estamos un poquitico escasos en esa situación, de verdad que estamos necesitando pues obviamente tecnología y demás porque estamos cortos en eso. Guías, exposiciones, explicaciones, análisis de gráficos, pues las que uno puede utilizar y que a mano tiene, porque a veces uno también cuenta con escases de recursos como libros, ni siquiera podemos disponer de libros para cada*

estudiante sino que tenemos 20 libros para manejar 40 estudiantes y eso complica la situación. La cartilla me ayudaría, me ayudaría incluso a mirar que temáticas puedo manejar de acuerdo a que edades, todo eso si me ayudaría mucho.

- *Aparte del cuaderno, del libro, del tablero, nosotros trabajamos guías, en algunas oportunidades vemos videos, lo que pasa es que los recursos del colegio son limitados la biblioteca no está a disposición de los docentes a toda hora, sino pues, de las primeras dos o tres horas de la jornada, en este momento contamos sin bibliotecario y los libros están bastante desactualizados tenemos muy poco material didáctico y como estamos en un colegio distrital acá a los niños no se les puede pedir que traigan, que compren, que saquen, es muy limitado, se trabaja realmente con las uñas, con lo que los niños hagan en sus cuadernos, hagan con sus manos, y lo que uno les puede aportar. (García, 2014a).*

De modo que resulta importante incluir no sólo la cartilla de la cual se ha hecho mención, también otro tipo de ayudas literarias, de material audiovisual que brinde el abasto necesario para cada uno de los docentes y a su vez una planta física que corresponda con la población de docentes y estudiantes que hay en el Instituto Técnico Industrial Piloto.

Aunque se han hecho las respectivas averiguaciones con algunos de los docentes y directivos, no se sabe con exactitud cuándo se iniciarán con las obras del Mega colegio y si estas se llegasen a dar, se habla de finales del año 2015, lo que quiere decir que falta bastante y además es sólo un supuesto.

Esta medida ciertamente beneficiaría al colegio en general pues al convertirse en un Mega colegio, se daría abasto en cuanto a espacio físico y de materiales nuevos que contribuirían a un completo desempeño del docente y facilitaría también el tema de los salones, de la ausencia de literatura optima en el plantel tanto para docentes como para estudiantes.

Actualmente la jefe de área es Sandra Parada, con ella y los respectivos directivos se encuentra en construcción y aplicación el nuevo plan, el cual incluye la propuesta de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, pues debido a ésta monografía, a los análisis realizados con los docentes a partir de la investigación y el trabajo hecho en el colegio con los estudiantes; se ha deducido que es de gran

importancia brindar ésta cátedra, ya que hay una gran ausencia de estos conocimientos por parte de directivos, docentes y estudiantes, y a pesar de esto hay un gran interés por aprender e incluir estos saberes y generar un gran cambio no sólo en la percepción, también en las conciencias de todos los involucrados para aportar en un sentir colectivo que logre superar los límites de exclusión.

Como lo mencionan algunos de los docentes y en algunas de las experiencias vividas:

- *En esta última materia me gustaría destacar la importancia de comprender la diferencia en tanto cultura; pues se resaltan valores que quizás podrían tener más efecto si se evalúan las principales problemáticas que se tienen al interior del colegio o de los cursos, **pues debido a varias experiencias es notable la falta de respeto y tolerancia ante los compañeros que se destaca más en algunos grupos que en otros**, de modo que si se fortalecen esas debilidades, el estudiante podrá reconocer más de cerca esos valores que se proponen en el plan general.*
- *Pues yo siempre he dicho **que la estructura de la sociedad parte de la educación**, parte del colegio, si nosotros formamos personas tolerantes, personas que saben, que respetan al otro, sin importar si es negro si es blanco, y aún más si se valora el papel que ha tenido la comunidad negra, si, la comunidad afro, en la construcción de la sociedad actual, tendríamos una sociedad totalmente diferente.*
- *Importante me parece **que tenemos diversidad de razas acá y esa exclusión y discriminación pues obviamente hace que los niños sean a veces crueles con los otros compañeros y sería bueno que ellos aprendan y pues obviamente que no discriminen sino que incluyan a las personas**, sin mirar colores o razas no nada de esas cosas. (García, 2014b).*

De ésta manera con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, el I.T.I.P. propone transformar las conciencias que se están dando desde la escuela, para generar consigo directivos, docentes y estudiantes que valoren, toleren y respeten los aportes, ya sean históricos o en la sociedad actual, que las comunidades negras han aportado en aspectos sociales, culturales, políticos, religiosos, y demás; que evidencian esa herencia que por hoy se ha mantenido y que pretende prevalecer, más que aquella que ha sido racializada por años y que ha permeado la subjetividad y los sentires hacia las gentes negras.

VI. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que se está entendiendo a la identidad como un concepto en donde no existe un solo modelo a seguir en colectividad y que por ende se habla de identidades que son flexibles y se transforman y que además en cualquier sociedad es de menester no sólo hacer parte de ella sino también identificarse con la misma, se puede afirmar en principio que hay un serio problema en el Instituto Técnico Industrial Piloto a nivel general con el modo en que se está entendiendo éste concepto, pues la identidad vista hacia los grupos étnicos se concibe desde una perspectiva casi que “primitiva”, de ancestralidad donde se mencionan conceptos como cosmovisión, tradición, entre otras, que no dan cuenta de las diferentes configuraciones que éstas han atravesado a nivel contextual.

Por este motivo, se enmarcan estos grupos dentro de un discurso que no atraviesa las vertientes del tiempo presente y por el contrario son vistos de manera estática, casi como si el tiempo no hubiese transcurrido, lo que genera paralelamente una invisibilización de los aportes, la ausencia de estos hasta el día de hoy y unas categorías que se han perpetuado en la historia.

En segunda medida, se problematiza el hecho de que ninguno de los estudiantes, tanto mestizos como los afrodescendientes, conozcan quiénes son. Por un lado están los niños y niñas mestizos (as) quienes en su mayoría se reconocen como blancos y quienes definen a sus compañeros que fenotípicamente hablando poseen una tez de color más oscura, como negros o afros, así estos realmente no lo sean.

Y por otro se encuentran los niños y niñas afro que si saben a qué tipo de etnia pertenecen, pero no conocen su historia o la conocen desde ámbitos excluyentes como se expuso anteriormente.

Por último, dentro de éste discurso que manejan los docentes del I.T.I.P. hay un reconocimiento a las gentes negras actualmente dentro de aspectos marginalizados como la violencia, el desplazamiento, entre otros, que dan cuenta del imaginario racializado con el que se inscriben en tiempo presente estas etnias y con el que reproducen así mismo, nociones en donde continúan siendo materializadas estas etnias pero desde ámbitos excluyentes y que evidencian una jerarquización social y de poder.

Es claro que esto se debe a la ausencia de los saberes que en la historia de Colombia a nivel cultural se dieron, en donde entran en juego el discurso colonialista de la época y que se ha mantenido por tantos años. Este discurso obedece al proyecto nación, en el cual se invisibilizaron a las etnias del país como la negra y la indígena, dentro de instituciones como la escuela, la política y la sociedad.

El imaginario social que ha reproducido la educación desde la época de la conquista se escribe a partir de una lucha de poderes en donde la jerarquización social aún se construye desde la historia que se continúa contando desde el vencido, desde el español, desde la conquista y no antes o después.

Así en la actualidad, se encuentran pronunciados estos ideales casi que de manera normalizada en la cotidianidad, en la construcción del ser y en el querer pertenecer. Este último, da cuenta de esa urgencia que también poseen los grupos étnicos como las personas negras, al tener que pertenecer a instancias que los reconozca dentro del discurso legítimo que determina las características que les deben corresponder para que el Estado les garantice unos derechos y el acceso a ciertos sectores como el de la educación, alimentación o salud, en donde se ve la poca incidencia que ha tenido el gobierno con las etnias, pues no se va más allá del acceso o de un reconocimiento que es meramente legislativo más no legítimo.

Aquí valdría la pena preguntarse si deben prevalecer las categorías legítimas institucionalizadas o si por el contrario, cabe repensarse qué figura ser en la actualidad una persona afro, una persona indígena o un campesino(a), hablando de un modo general, para dar cabida también al pensamiento de los grupos étnicos y para dar cuenta de las transformaciones que estas han tenido en el tiempo.

Continuando con el anterior análisis, al remitirse a la realidad lo cierto es que las propuestas quedan en el papel ya que no hay un real apoyo, ni siquiera por parte del MEN a quien le corresponden estas tareas pues resume su meta en el acceso en donde ciertamente teniendo en cuenta cifras del DANE también se queda corto y continúa preocupando aún más con el tema de la inclusión social, donde efectivamente tampoco se ha pronunciado de manera efectiva ni con instituciones que no poseen la urgencia de aplicar la cátedra como las que si la necesitan.

El reflejo de la necesidad de ésta y otras cátedra se da en el discurso utilizado no sólo en la escuela, también en instituciones de formación superior como se demostró anteriormente, en el cual se reproducen nociones excluyentes y de alteridad que visibilizan a las gentes negras desde nociones como la esclavitud o comunidades netamente ancestrales, dejando de lado los aportes históricos que en Colombia se han llevado a cabo como los movimientos sociales que son innumerables, en cuanto a la herencia cultural y el legado africano que aún se posee, reivindicación desde ámbitos políticos y sociales, por mencionar algunos ejemplos.

La formación tanto del profesorado como estudiantil reproduce efectivamente una construcción social histórica de la persona negra desde el ámbito de la diferencia, la exclusión y la marginalidad, ya que no hay una real vinculación de los conocimientos de las culturas en la academia. Al parecer son bastante pocos los docentes y universidades que le apuestan a un enfoque diferente en el que se valoren los aportes étnicos y se piense la historia desde la

postura del “vencido”, que permita mermar con los imaginarios racializados que por años han prevalecido.

Esta ausencia de saberes se debe también a la escases de material pedagógico que muchos de los docentes tienen, ya que aunque muchos de ellos posean el interés para aprender y apostarle a un discurso educativo diferente no poseen las herramientas ni las guías para poder estructurar un nuevo Plan Curricular. Es por esto que la cartilla serviría en tanto para informarse, como para mejorar la calidad de sus clases y para tener una guía en la construcción de éste nuevo Plan General del Área de Ciencias Sociales.

Se demostró que con la ayuda de la cátedra afrocolombiana, los estudiantes mejoraron las relaciones tanto al interior como exterior del aula fomentando un mayor respeto por sus pares y omitiendo burlas o comentarios ofensivos hacia los compañeros afro, ya que estos se daban principalmente por el desconocimiento que poseían respecto a los mismos. En cuanto a los niños y niñas afro, se puede afirmar que aunque la población de estos no sea pronunciada, para ellos si es necesario aprender quienes son, sus aportes, su historia, que dé cuenta del papel que tuvieron y tienen en la historia de Colombia al igual que los españoles y mestizos como se lo mencionan en el aula de clases, pues esto daría cuenta de un carácter más inclusivo en la escuela.

Aunque este primer acercamiento de la cátedra con los docentes y estudiantes obtuvo una respuesta bastante positiva en comparación al diagnóstico inicial, queda claro que falta mucho por lo que abarcar y mermar, ya que se evidencia un pronunciado imaginario racial que con la cátedra no se ha podido superar y que está tan interiorizado que los límites entre lo afro y lo mestizo parecen perpetuarse constantemente, sino es al hablar es al pensar al otro, aclarando, que se da tanto desde la postura del estudiante mestizo al afro como del afro al mestizo.

Y es que hablar de la diferencia no se remite al discurso de la mismidad y la otredad o de esa lucha antirracista por no ser solamente reconocidos por el Estado sino también por conseguir, no una igualdad sino una equidad, pues de hecho los afro o los indígenas no buscan en lo más remoto ser iguales a los mestizos, por el contrario buscan de manera legítima que se les reconozca el papel que han tenido en el tiempo y que ha dejado consigo una herencia de la cual todos son partícipes, para que a su vez se les respete por perspectiva y su legado.

La propuesta de ésta monografía hace énfasis en repensarse la historia desde la escuela empezando por la africanía, pues a partir de esta se puede dar cuenta de la gran memoria histórica que se puede rescatar y así formar nuevas generaciones que posean imaginarios de equidad, que sean congruentes con la realidad del contexto en el que se está inmerso.

El problema es que como se mostró, desde el Estado tal parece que no se ha avanzado en ningún aspecto ya que se remite a garantizar derechos que no van más allá de la causa real que es el racismo, la alteridad, la exclusión, en donde efectivamente las acciones afirmativas cumplan con el rol que le compete; es necesario que estas acciones estén acompañadas de un real estudio y análisis de la situación actual de estas poblaciones para así conocer las necesidades, entre ellas las de los niños y niñas afro en los colegios de Bogotá.

Aquí es donde entra la importancia de llevar a cabo este tipo de investigaciones y de anteponer la acción de la Sociología en la sociedad para identificar los fenómenos sociales que seguramente continuaran reproduciéndose en la escuela.

La apuesta parte del hecho de reconocer efectivamente el racismo y la diferencia histórica no sólo desde la perspectiva legislativa o institucional, sino un reconocimiento real, que trascienda en el tiempo ya que actualmente se ve esa necesidad en la escuela, la necesidad de conocer y ser conocido, para en un futuro poder concebirse como una colectividad donde no quepan las distinciones de raza, color, origen, y no exista un “*otro*” sino más bien un “*nosotros*”.

Por esto la presente investigación abre el discurso para que otras disciplinas e investigaciones refuercen, no sólo la necesidad de la inclusión en cualquier escuela, sino una inclusión que traspase barreras a nivel social, ya que el sujeto se desenvuelve en otros ámbitos; con el fin de configurar y trascender en los imaginarios racializados de los individuos que están normalizados.

Además para complementar estudios que involucren la reivindicación por los grupos étnicos con quienes hay una deuda histórica contundente pero que de igual manera se ha aletargado con el paso del tiempo y por el contrario para muchos parece ser un tema del cual ya se ha escrito bastante o parece que no hay mucho más para aportar. Es inherente que desde la academia se piensen este tipo de fenómenos sociales, pues el hecho de que estos persistan significa que no se ha hecho lo suficiente.

Por último, es de menester para el sociólogo(a), antropólogo(a), ingeniero(a), niño(a), docente, afro, indígena, personas en general, pensarse la historia que no se ha contado, esa que hace parte de todos; si se es capaz de reconocer la diversidad cultural desde un aspecto que no esté orientado a la alteridad se podrán ciertamente construir sentires e identidades necesariamente no diferenciadas, sino identidades que se retroalimenten entre sí. Así a futuro, se podría llegar a pensar de manera colectiva más no desde un mismidad u otredad, como se ha pensado desde hace tantos años, donde es clara la jerarquización de la ideas pero en la cual los únicos revolucionarios del pensamiento es cada uno.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Arocha, J. (1999). Introducción: De Ananse y sus ombligados. In U. N. d. Colombia (Ed.), *Ombbligados de Ananse: Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales.
- Artel, J. (2010). *Tambores en la noche*. Biblioteca de literatura afrocolombiana. Ministerio de Cultura. Bogotá, D.C.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 4, 28.
- Bogotá, A. d. (s.f.). *Bogota.gov.co*. Recuperado el 8 de septiembre de 2014, de www.bogota.gov.co
- Bonilla, E. & Rodriguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C.
- Briones, C. (2007, enero-junio 2007). *Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías Tabula Rasa*, 6, 55-83.
- Castro, S. & Restrepo, E. (2008). Introducción: Colombianidad, población y diferencia. . In P. U. Javeriana (Ed.), *Genealogías de la colombianidad: Formaciones discursivas y tecnologías del gobierno en los siglos XIX y XX* (pp. 10-42). Bogotá, D.C.
- (DANE), Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Censo general 2005*. Colombia: República de Colombia.
- Fontavlo, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia: Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta - Colombia*. (Tesis Doctoral), Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Friedemann, N. & Arocha, J. (1986). Los códigos del sol. In Planeta (Ed.), *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. (pp. 471). Bogotá.

- Garavito, C. Cárdenas, J. Oviedo, D. & Villamizar, S. (2013). Resultados: Estadísticas descriptivas. In Antropos (Ed.), *La discriminación racial en el trabajo: Un estudio experimental en Bogotá* (pp. 30). Bogotá, D.C.
- Hall, S. & Du Gay, P. (1996). ¿Quién necesita identidad? In Amorrortu (Ed.), *Cuestiones de identidad* (pp. 13-40). Barcelona.
- Herrera, M. Díaz, A. & Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950* (E. A. Ltda. Ed.). Bogotá, D.C. .
- Lao- Montes, A. (2007, julio-diciembre). *Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana. Tabula Rasa, 7, 47-79.*
- Alcaldía Mayor. (2008-2012). *Plan de Desarrollo Bogotá positiva para vivir mejor.* Bogotá, D.C.
- Alcaldía Mayor. (2012-2016). *Plan de Desarrollo Bogotá Humana.* Bogotá, D.C.
- Mosquera, C. & León, R. (2009). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991* Bogotá, D.C.
- Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto. Página oficial Retrieved 24 septiembre 2014, from <http://www.tecnicopiloto.edu.co/>
- Restrepo, E. (2003, enero-diciembre). *Entre arácnidas deidades y leones africanos: contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia. Tabula Rasa, 1, 87-123.*
- Rojas, A. (2011a, julio-diciembre). *Gobernar(se) en nombre de la cultura: interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. Revista Colombiana de Antropología, 47, 173-198.*
- Rojas, A. (2011b). *Interculturalidad el problema de las relaciones entre culturas.* Pontificia Universidad Javeriana.
- Segato, L. (2011). Género y colonialidad: en busca de clases de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. *Feminisimos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina.*

Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Santa fé de Bogotá: Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología.

Wade, P. (2011, julio-diciembre). *Multiculturalismo y racismo*. *Revista Colombiana de Antropología* 47, 15-35.