

**REFLEXIONES SOBRE LA CÁTEDRA AFROCOLOMBIANA  
A PARTIR DE EXPERIENCIAS ESCOLARES  
EN LAS REGIONES DE URABÁ Y EL OCCIDENTE DE ANTIOQUIA**

Alexandra Henao Castrillón  
Lucelly Palacio Nagupe  
Andrés García Sánchez  
Investigador/as

Zayda Sierra Restrepo  
Asesora

Informe final crítico-reflexivo del "Proyecto de formación en investigación-acción-educativa y etnografía para la implementación y evaluación de la Etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, dirigido a docentes y líderes comunitarios de las regiones del Occidente y Urabá de Antioquia"

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>4</b>
<b><i>CAPÍTULO I. Aproximaciones a la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos-CEA en las regiones de Urabá y Occidente de Antioquia</i></b>	<b>6</b>
1. Breve recorrido histórico de los movimientos negros hacia su reconocimiento como sujetos políticos	6
2. Origen de la Cátedra Afrocolombiana y dificultades para su implementación	11
3. Experiencias sobre la implementación de la CEA en instituciones educativas de Urabá y Occidente de Antioquia	15
4. Propuestas de sostenibilidad y fortalecimiento de la CEA en Urabá y Occidente de Antioquia	29
<b><i>CAPÍTULO II. LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS: UN ESPACIO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PLURIVERSIDAD EN LOS MODOS DE VIVIR LA AFROCOLOMBIANIDAD</i></b>	<b>37</b>
1. Presentación	37
2. Breve contextualización de la región de Urabá	37
3. Breve contextualización de la región de Occidente	40
4. Múltiples maneras de asumir la afrocolombianidad	40
5. Tensiones en la comprensión sobre la identidad cultural afrocolombiana	44
7. Reflexiones finales	54
<b><i>CAPÍTULO III. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: eje articulador en la construcción de relaciones equitativas a partir la pedagogía y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos</i></b>	<b>59</b>
1. Perspectiva de género	60
2. Perspectiva de género y mujeres afro	63
3. Perspectiva de género y Cátedra de Estudios Afrocolombianos	64
4. Percepciones sobre las relaciones de género y sobre la mujer afro durante la realización del proyecto	69
5. Los hallazgos del proyecto y una propuesta para la CEA	72
6. Papel de la escuela en la construcción de relaciones equitativas o inequitativas respecto a la perspectiva de género.	73
7. Propuestas pedagógicas sugeridas para la sostenibilidad de la CEA y las relaciones con equidad	83
<b><i>CAPITULO IV. Propuestas de construcción de la CEA para los Planes de Mejoramiento Institucional</i></b>	<b>87</b>
1. Institución Educativa Uveros, San Juan de Urabá:	89
2. Instituciones Educativas Arboletes y José Manuel Restrepo, Arboletes:	89

3. Institución Educativa Rural El Totumo, Necoclí: _____	89
4. Institución Educativa Antonio Roldán Betancur, Necoclí: _____	90
5. Institución Educativa Eduardo Espitia Romero, Necoclí: _____	90
6. Institución Educativa Cadena Las Playas, Apartadó: _____	90
7. Institución Educativa San Luis Gonzaga, Santa Fe de Antioquia: _____	91



## PRESENTACIÓN<sup>1</sup>

Este proyecto sobre la implementación y evaluación de la Etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en regiones del Occidente y Urabá de Antioquia llegó a su momento final y ha culminado satisfactoriamente las fases que se había propuesto atravesar. Durante nueve meses llevamos a cabo cinco encuentros formativos con docentes, estudiantes, líderes y padres y madres de familia de cuarenta instituciones educativas en siete municipios, con quienes alcanzamos el objetivo de promover la reflexión sobre sus contextos culturales a través de la formación en herramientas pedagógicas e investigativas, con el fin de generar propuestas que posibiliten la transformación de los Proyectos Educativos Municipales (PEM) e Institucionales (PEI) articulando en ellos la etnoeducación y especialmente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

El propósito inicial planteaba trabajar con representantes de siete instituciones educativas de la región, pero por el interés despertado por el proyecto, la cantidad se incrementó notablemente de la siguiente manera: Arboletes (3), San Juan de Urabá (3), Necoclí (11), Apartadó (11), Carepa (5), Frontino (5) y Santa Fe de Antioquia (2), para un total de 40 comunidades educativas.

Estas instituciones educativas están ubicadas en contextos rurales (en Urabá, 56% y en Occidente, 14%) y en contextos urbanos (en Urabá, 41% y en Occidente, 86%). A pesar del alto número de instituciones rurales participantes, su número de representantes fue relativamente menor que aquellos de las instituciones ubicadas en zonas urbanas, por dificultades geográficas y de comunicación. En total, fueron 47 representantes rurales, de los cuales solamente 12 participaron en, al menos, 3 de los 5 encuentros realizados, y 484 de zonas urbanas, de los cuales sólo 67 participaron en, al menos, 3 de los 5 encuentros realizados. Podemos señalar

---

<sup>1</sup> Nuestro reconocimiento muy especial a las maestras, los maestros, estudiantes, líderes y padres/madres de familia por su valiosa y comprometida participación. Agradecemos igualmente a Roger Alonso Arias Grajales por su apoyo y aportes al proceso investigativo; y a Diana Monsalve y Cristina Buitrago, jóvenes investigadoras del Grupo Diverser, por su colaboración en la transcripción y distintos asuntos administrativos.



entonces que 531 personas participaron en, al menos, un encuentro formativo-reflexivo durante este proyecto.

El siguiente es el informe final que hemos titulado "*Reflexiones sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de experiencias escolares en las regiones de Urabá y el Occidente de Antioquia*" en el que presentamos, a partir de los diálogos con las y los representantes de las comunidades educativas participantes, discusiones sobre las concepciones acerca de la CEA y la Etnoeducación y sus aplicaciones prácticas (o no aplicaciones), con las cuales esperamos contribuir con los estudios afrocolombianos que actualmente se avanzan en el país. P

La primera discusión (Capítulo I: Aproximaciones a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA en las regiones de Urabá y Occidente de Antioquia) tiene que ver con las dinámicas de construcción de identidad étnica en Colombia que sirvieron de marco para la creación de la CEA, lo cual nos permita comprender mejor el estado de su implementación en las regiones de Urabá y Occidente. La segunda discusión (La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad) reflexiona sobre las diversas maneras de comprender y vivir la afrocolombianidad, particularmente en contextos de tránsito del mundo rural al mundo urbano. La tercera discusión (La perspectiva de género: eje articulador en la construcción de relaciones equitativas a partir la pedagogía y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos) espera contribuir a una visión de la CEA más integral, al introducir la perspectiva de género hacia la construcción de relaciones hombres-mujeres afrocolombianos más equitativas. Finalmente, la cuarta discusión (Proceso formativo en investigación para la construcción de las propuestas de implementación de la CEA) presenta las propuestas pedagógicas e investigativas construidas por algunas de las instituciones participantes.

## CAPÍTULO I. APROXIMACIONES A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS-CEA EN LAS REGIONES DE URABÁ Y OCCIDENTE DE ANTIOQUIA<sup>2</sup>

### 1. Breve recorrido histórico de los movimientos negros hacia su reconocimiento como sujetos políticos

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. [...] La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. [...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. (Artículos 7, 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia de 1991)

El modelo de nación homogénea que imperaba en nuestro país desde la centenaria Constitución de 1886 sufrió una ruptura sin precedentes con la nueva Constitución Política de 1991 que, por primera vez, reconoció oficialmente la diversidad cultural y étnica como principio fundamental en un nuevo modelo de nación. Sin embargo, luego de quince años de tan importante quiebre histórico en Colombia, se hace necesario rastrear sus impactos no sólo en la transformación de las representaciones sociales y políticas acerca de la diferencia cultural y étnica, sino también, y principalmente, a una serie de mecanismos de “discriminación positiva” dirigidos especialmente hacia las Comunidades Negras una vez reconocido e incluido su carácter como grupo étnico en la nueva nación multicultural. De acuerdo con la sentencia de la Corte Constitucional T-442/96, “la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural”.

A principios de la década de 1990, la Ley 70 de 1993, también llamada de Comunidades Negras, se convertiría en la “acción afirmativa” de mayor importancia

---

<sup>2</sup> Responsable de este capítulo: Andrés García Sánchez.



para las poblaciones negras en la historia contemporánea del país. Por acciones afirmativas se entienden las políticas y medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan y/o para lograr que los miembros de un grupo subrepresentado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tenga una mayor representación (CONPES, 2004). La construcción de este marco jurídico particular pretendía contrarrestar las condiciones de exclusión social y discriminación política, cultural y económica que durante siglos han afectado negativamente la participación y representación de estas poblaciones en diferentes escenarios de la vida social. No obstante, esta “discriminación positiva” que apuntaría a promover la participación equitativa para este grupo étnico en la sociedad colombiana, no ha logrado cumplir a cabalidad con sus objetivos.

Diferentes factores históricos, económicos, políticos y sociales en el ámbito nacional, influenciados a su vez de manera general por las transformaciones ocurridas en un contexto internacional de reconocimiento de derechos a la diferencia -principalmente étnica- y la multiculturalidad, permitieron a múltiples actores sociales entrar a mediar en la configuración de discursos y prácticas que reclamaban la participación de las Comunidades Negras como nuevo sujeto de derechos políticos y territoriales apuntalados en posicionamientos étnicos que, para ese entonces en Colombia, eran exclusividad de los pueblos indígenas (Arocha, 1992).

Luego de los distintos movimientos que conllevaron a la abolición de la esclavitud en el país a mediados del siglo XIX, la participación de las poblaciones negras en los distintos ámbitos de la vida social se vio afectada por las dinámicas de una política integracionista hacia una ciudadanía nacional que reconocía lo indio y lo negro como parte de sus raíces, del mestizaje social, pero que en la práctica abogaba por su desaparición territorial y cultural. La situación de un reconocimiento diferenciado entre poblaciones definidas hoy por la Constitución Política de 1991 como “minorías étnicas” es producto de varias décadas de lucha de los movimientos indígenas y negros, lo cual no significa que hoy se haya alcanzado un reconocimiento pleno en



la interlocución y el reclamo de derechos, particularmente, por parte del movimiento de Comunidades Negras frente al Estado, el capital y otros actores locales e internacionales (Wade, 1992, 1997).

Aunque los orígenes del movimiento organizativo de Comunidades Negras hunden sus raíces en la historia misma del cimarronaje y los procesos de resistencia de los esclavizados desde el principio mismo de la Colonia, es sólo después de la primera mitad del siglo XX cuando, influenciados por el movimiento negro norteamericano de los derechos humanos y civiles, así como por las luchas de descolonización y liberación nacional en África, estudiantes, profesionales, intelectuales y activistas negros conforman las primeras organizaciones de base en algunas ciudades del país, como espacios de reivindicación de la diferencia, tales como el Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia—CIMARRON. Otras estrategias organizativas de Comunidades Negras en el ámbito rural, principalmente en el Pacífico colombiano, así como los procesos de configuración de identidades étnico-territoriales entre las décadas de los años 70's y 90's, emergieron con base al modelo reivindicativo territorial y cultural que venían ejerciendo las comunidades indígenas desde hacia varios años en la región y otros lugares del país (Wade, 1996).

Las condiciones históricas, políticas y económicas, tanto de orden nacional como global, por las cuales la región del llamado "Pacífico biogeográfico" se posiciona como un escenario geopolíticamente estratégico donde confluyen múltiples intereses y conflictos durante las últimas décadas, al igual que los procesos sociopolíticos y de emergencia de estrategias organizativas que permitieron la configuración de las Comunidades Negras como nuevo sujeto político local y nacional, han sido ampliamente analizadas por Escobar y Pedrosa (1996), Villa (1998), Restrepo (1998), Wade (2004), entre otros. Ello no significa que en el campo de las ciencias sociales en Colombia, y principalmente la disciplina antropológica, no se vinieran realizando estudios sobre las poblaciones negras desde los años 50, aunque en menor intensidad respecto a los pueblos indígenas. El campo de los estudios

afrocolombianos ha ido configurándose casi que en paralelo a la emergencia misma de las Comunidades Negras como actores políticamente diferenciados. Nina S. de Friedemann (1984) señala como la invisibilidad académica e investigativa a la que venían siendo sometidas las poblaciones negras ocurría no sólo al interior de la disciplina antropológica, sino que hacía parte también de fenómenos más generales de discriminación social y racismo presentes en otros campos del conocimiento, así como en la misma formación educativa del país.

Los estudios afrocolombianos se vienen a consolidar hacia finales de los años 60 y principios de los años 70, cuando se empezaron a configurar intereses académicos para abordar sistemáticamente distintos aspectos de la vida social, cultural, histórica y económica de las poblaciones negras. Algunos antropólogos negros como Rogelio Velásquez, Aquiles Escalante y Manuel Zapata Olivella, ya venían documentando diferentes aspectos de la medicina tradicional, la minería, ritos de muerte, oralidad, instrumentos musicales, folclor e identidad del pueblo negro en la Costa Atlántica, pero principalmente en el Pacífico colombiano. Ya en la década de los años 90, con la nueva Constitución de 1991 y la posterior reglamentación de la Ley 70, la producción investigativa y académica fue apoyada principalmente con la reestructuración del Instituto Colombiano de Antropología e Historia, -ICANH. Importa resaltar aquí, que así como la Ley 70 en principio circunscribió su intervención y efectos principalmente a la región del Pacífico colombiano, la consolidación del campo de los estudios afrocolombianos emergió inicialmente centrando sus análisis y etnografías sobre diferentes aspectos culturales, sociales, ecológicos y económicos de las comunidades negras asentadas en las zonas rurales y ribereñas de esta región del país (Restrepo, 2004).

Durante la década de los años 90, así como en lo que va corrido del siglo XXI, la proliferación de estudios afrocolombianos ha involucrado nuevas disciplinas y perspectivas de análisis en su desarrollo, contribuyendo también a la configuración de espacios académicos y organizativos para la divulgación de resultados investigativos, que cada vez más dan cuenta de la participación social y política de



las Comunidades Negras en otros contextos regionales y urbanos del país. Contrario a lo que ocurría hace tan sólo cuatro décadas atrás, la producción de estos nuevos conocimientos viene siendo elaborada en una alta proporción por profesionales, investigadores, estudiantes y líderes afrocolombiano/as desde diferentes ciudades y regiones de Colombia. Sin embargo, las temáticas etnoeducativas y/o las dinámicas de implementación de la **CEA** no han sido abordadas prioritariamente como ha sucedido con otros aspectos fundamentales en la vida de las Comunidades Negras. Restrepo (2005) da cuenta de distintas líneas en la producción académica en torno a la población afrocolombiana, evidenciando como para el caso de Antioquia, estas elaboraciones realizadas básicamente por antropólogos e historiadores son relativamente escasas si se las compara con las que se vienen produciendo en y sobre otras regiones y ciudades del país. De los 30 títulos de artículos, monografías de grado y/o libros referenciados por el autor, solamente dos de ellos se refieren específicamente a la Etnoeducación y/o a la CEA.

De toda la revisión anterior podemos concluir, que aunque la Ley 70 como instrumento político permitió el reconocimiento y valoración de su singularidad cultural con respecto de la sociedad nacional, no definió que al interior mismo de las poblaciones negras coexisten importantes diferencias regionales, históricas, económicas y culturales, arrinconando así la diversidad negra a una representación bajo el paradigma de lo negro centrado en el Pacífico colombiano<sup>3</sup>. Allí, los esfuerzos de organizaciones y representantes de Comunidades Negras se centraron principalmente en el reconocimiento de la propiedad y titulación colectiva de territorios ancestrales, principalmente rurales y ribereños, operativizando el decreto 1745 de 1995 que reglamenta el capítulo III de la Ley 70. De todos modos podemos apreciar otros espacios de participación y representación política en el orden nacional como regional, producto de la acción afirmativa, logrando desarrollos significativos como: la conformación de la Comisión Consultiva de Alto Nivel, las Comisiones Consultivas Regionales, la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras en el Ministerio del Interior, la Comisión Pedagógica de Comunidades

<sup>3</sup> Sobre el "monopolio o paradigma" de la representación de "lo negro" en la costa caribe colombiana, véase el análisis de Cunin (2003), especialmente el capítulo 4.



Negras (decreto 2249 de 1995), la reglamentación de la circunscripción especial para Representantes a la Cámara por Comunidades Negras y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En el caso particular de Antioquia tenemos: la creación de la Gerencia de Negritudes, instancia adscrita a la Gobernación Departamental y, recientemente, un órgano técnico de etnias adscrito a la Secretaría de Cultura Ciudadana del Municipio de Medellín.

De estas múltiples estrategias organizativas, el Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia—CIMARRON, ha tenido una importante influencia en el Departamento de Antioquia, contribuyendo no sólo a la configuración de los llamados Capítulos en sus diferentes municipios, sino también a la creación de otras expresiones organizativas promovidas por líderes y activistas locales; sin embargo, los procesos históricos, políticos, sociales y organizativos de Comunidades Negras en Antioquia no han sido lo suficientemente documentados o abordados dentro del cada vez más vasto campo de los estudios afrocolombianos. En ese sentido, el trabajo de Wade (1997) en el que hace referencia a población chochoana en Medellín y Antioquia sigue siendo uno de los referentes más significativos de los estudios afrocolombianos para esta región.

A continuación, las voces de líderes, activistas y docentes, hombres y mujeres, afrocolombianos y mestizos, que participaron de este proyecto, permiten rastrear nexos históricos entre los procesos políticos del movimiento social afrocolombiano en el orden nacional con sus expresiones locales y municipales en Antioquia. Así mismo, se trazan relaciones entre diferentes desarrollos y/o modalidades de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos—CEA, en los ámbitos nacional, regional y subregional, como se verá más adelante.

## **2. Origen de la Cátedra Afrocolombiana y dificultades para su implementación**

“El Estado velará para que en 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

72a

formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. [...] En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes." (Artículo 39, Ley 70 de 1993)

A mediados de la década de 1970, la política educativa del Estado colombiano incorpora la Etnoeducación en respuesta a las presiones y demandas del movimiento indígena por una educación autónoma y acorde a sus necesidades e intereses, con la sanción del decreto 088. Casi dos décadas después, no sólo la Ley 115 General de Educación sino la sanción de decretos reglamentarios como el 804 de 1995, entre otros, posibilitaron el desarrollo de procesos etnoeducativos para los demás grupos étnicos reconocidos por la Constitución Política en 1991. La Etnoeducación fue definida como "el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida" (MEN, 1996:34).

Luego de sancionada la Ley 70 de 1993 y con la formalización de diferentes instancias representativas de Comunidades Negras ante el Estado y otros actores sociales, diferentes procesos de concertación entre la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, representantes de la academia y los representantes del programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, permitieron la reglamentación del Decreto 1122 de 1998 que posibilitó la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA. Posteriormente, en el año 2001 nuevas concertaciones entre estos diferentes sectores y actores sociales permitieron la creación de los lineamientos curriculares de la CEA.

La Etnoeducación como un proyecto alternativo que parte de los intereses y necesidades de las Comunidades Negras busca contribuir a sus planes de vida y al desarrollo de la autonomía cultural pretendiendo trascender la mirada de una "educación para grupos étnicos" como lo plantean la Ley 115 o el mencionado



Decreto 804, porque como lo argumentan los educadores y líderes afrocolombianos, "no se trata únicamente de orientar la práctica educativa hacia el fortalecimiento étnico y cultural de los grupos que han sido minorizados sin replantear la relación excluyente de la sociedad con estas comunidades" (Quiñónez y Grueso, 2004: 24).

En ese sentido, lo que está en juego no es únicamente la transformación del sistema educativo nacional para que pueda dar cuenta de la diversidad cultural y étnica constitutiva del país, sino que además de propender por el reconocimiento de sus sistemas de conocimientos y saberes tradicionales como ejes centrales en la conservación y protección de su cultura, sea posible sobre todo la reconfiguración de imaginarios sociales que han inferiorizado a miles de hombres y mujeres a lo largo de la historia, y que se reproducen estructuralmente en distintos escenarios de la vida social bajo ideologías racistas sutiles y manifiestas. De allí se desprende que,

"Un elemento novedoso de la cátedra es que se sustenta jurídicamente en las normas de educación para grupos étnicos, pero pedagógicamente se orienta al conjunto de la sociedad, sin presentarse como exclusivamente etnocentrada, rasgo que ha sido característico de la etnoeducación en general y de la etnoeducación indígena en particular." (Castillo y Rojas, 2004: 89).

La crítica por parte del movimiento afrocolombiano a las nuevas políticas educativas "inclusivas" del Estado, se refieren básicamente a que dichos procesos de reconocimiento han sido descontextualizados e impositivos desde lógicas externas de "expertos" que desconocen las dinámicas culturales, económicas y sociales de las comunidades que piensan "beneficiar" y, que en la mayoría de los casos, buscan homogeneizar a una población negra o afrocolombiana que en sí misma es diversa (Mosquera, 2002). La búsqueda del movimiento social es una renegociación de las relaciones de poder que atraviesan la política, la economía, lo social y cultural, para que éstas sean más horizontales y permitan la construcción de una ciudadanía más justa y equitativa.

Algunas de las estrategias que proponen los líderes y representantes de las Comunidades Negras en el país para re-pensar una etnoeducación pertinente y



139

transformativa socialmente (Mosquera, 2002: 46-51; Hernández, 2002), son las siguientes: 1) que los modelos educativos combatan directamente el racismo y la exclusión que crea, a nivel individual y colectivo, inseguridad psicológica, baja autoestima, autonegación de la imagen sobre su diferencia, autoinvisibilización personal y cultural, subvaloración y endoracismo; 2) valoración de los sistemas de conocimiento negro o afrocolombianos; y 3) reajuste de los PEI's donde, de forma transversal, se incluyan componentes de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de la nación, la lucha contra el racismo y discriminación, así como la adecuación de los manuales de convivencia escolar.

No obstante, la búsqueda de un mayor impacto educativo y político en el accionar de los representantes de las Comunidades Negras y los supuestos márgenes de autonomía cultural y organizativa que implicarían la extensa normatividad para grupos étnicos que los ampara, la CEA no ha logrado concretarse en la mayoría de los casos en las instituciones educativas donde se realizó este proyecto, sea porque 1) operativizar dichas leyes y decretos es un proceso muy lento en el tiempo y falta formación de alto nivel, 2) las estructuras burocráticas del Estado y sus instituciones tampoco permiten que se cumplan estas disposiciones, y/o 3) porque las instancias representativas afrocolombianas tampoco pueden intervenir independientemente en los distintos escenarios de la vida social, como relataron algunas docentes:

"Ha sido un trabajo que, como no ha habido un compromiso que lo agarre desde arriba, ya, digamos el jefe de núcleo, el rector en la institución, desde las coordinaciones académicas: 'bueno, vamos a revisar estos planes, vamos a revisar esto'. A nivel de Ministerio hace cinco años se promovieron unos concursos sobre los PEI [Proyecto Educativo Institucional] etnoeducativos significativos, claro, al revisar aquí los PEI nos dábamos de cuenta que aquí se leía un PEI o una visión y tú no encuentras nada que te hable de cultura, ni de diversidad ni de nada, entonces es como un PEI totalmente descontextualizado que no tiene para nada que ver con la cultura de la gente que está recibiendo la educación, entonces ninguno de los PEI de acá ni siquiera se acercaba a eso." [...] "¿Qué pasó con Turbo? Como [la administración oficial] no le prestó atención a lo de la Cátedra para estructurar algo nos quedamos atrasados." (Tomasa Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006)

"Lo que pasa es que sabemos que cambiar paradigmas no es fácil, a nivel de cultura y de ideologías lo que era la cátedra afro no estaba implementada, es muy difícil para muchos docentes o para la mayoría decir vamos a iniciar a trabajar con este producto para mejorar lo que es calidad de vida y el respeto por las diferencias de cada ser humano, en Colombia sabemos que somos múltiples culturas, que todos tenemos su manera de pensar y de decir, no es fácil hacer una cátedra para un municipio o una nación pero nosotros tenemos que tratar de hacerlo para mejorar la convivencia, la cátedra lo que quiere no es borrar y cuenta nueva, sino cambiar las estructuras." (Administradora docente afrocolombiana, I.E.R, Mellito, Necoclí. Encuentro formativo, septiembre 8 de 2006)

[La implementación de la CEA] "Se ha quedado corta en el sentido en que los directivos docentes no le han dado la importancia que se le debe dar apoyando al grupo de docentes que desde un principio han asistido a las capacitaciones, para que no se pierda la motivación y para darle continuidad a los trabajos que se realizan [...] la participación de toda la comunidad educativa ha sido muy poca porque miran la cátedra como asunto que debieran manejar los docentes del área de sociales únicamente, y creen que esto aumenta la discriminación entre los tipos humanos, la resistencia es notable". (Docente mestizo, I.E. José Celestino Mutis, Apartadó. Encuentro formativo, julio 14 de 2006)

En conclusión, así en el discurso la CEA aparece como parte del reconocimiento a un multiculturalismo que supuestamente se presenta "inclusivo de los otros", en la práctica, su implementación encuentra enormes obstáculos. Como afirmara la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1997:37):

"Las minorías encuentran con frecuencia dificultades para participar plenamente en las actividades de las sociedades que favorecen a los grupos dominantes. A veces esta discriminación está integrada en la estructura legal que niega a estas minorías el acceso a la educación, el empleo y la representación política. Sin embargo, es más común que esta falta de participación se deba menos a una política oficial que a la práctica cotidiana".

### **3. Experiencias sobre la implementación de la CEA en instituciones educativas de Urabá y Occidente de Antioquia**

Tengan todos buenos días, les venimos a expresar estas cortas trovas que acabamos de inventar negros, blancos e indígenas creados de diferentes formas pero que finalmente todos valemos como personas



7A9

Entre hermano y hermano se practica la solidaridad  
son ejemplos claros que puede seguir el resto de la humanidad  
si te aceptas como eres y vives tu vida con sabor  
el resto de tus días los vivirás mucho mejor

Ya con ésta me despido y recuerden por favor  
convivamos como hermanos con solidaridad y mucho amor.

(Estudiante de grado décimo, I.E. Eduardo Espitia R.  
Encuentro formativo, Necoclí, septiembre 8 de 2006)

Las particularidades regionales del desarrollo de la CEA en Antioquia, las abordaremos desde las voces de hombres y mujeres quienes desde hace años vienen contribuyendo de diferentes formas y desde diferentes roles sociales a su conceptualización e implementación en contextos con población mayoritariamente afrocolombiana como en el caso de Urabá, y en regiones mayoritariamente mestizas como el Occidente del Departamento. A continuación se retoman algunos de los elementos centrales arrojados de este proceso investigativo en estas regiones para ilustrar las necesidades prioritarias a intervenir en una estrategia sólida de sostenibilidad para un óptimo desarrollo e implementación de la CEA.

Pudimos diferenciar tres **niveles de apropiación de la CEA** entre las y los participantes, teniendo en cuentas sus diversas experiencias desde los momentos históricos que la originaron: 1) quienes han sido pioneros como líderes y activistas del movimiento afrocolombiano; 2) quienes apenas llegan pero que vienen reclamando participación y voz en diferentes espacios sociales, y que particularmente vienen apropiándose de los discursos y prácticas etnoeducativas y de desarrollo e implementación de la CEA; y 3) quienes hasta ahora –y a partir de este proyecto– vienen a reflexionar sobre la existencia y significado de estos procesos políticos y educativos.

Nos interesa resaltar aquí el nivel 1, el de los pioneros en el trabajo de empoderamiento y divulgación de las nuevas condiciones sociales y económicas que implicaron el novedoso posicionamiento étnico realizado por organizaciones como CIMARRON, el cual permitió que, cada vez más líderes y docentes se sumaran a estas reivindicaciones en diferentes municipios de Antioquia, especialmente en la subregión del eje bananero (Turbo, Apartadó y Carepa). Una vez estos líderes locales asumieron la gestión de estas luchas, las discusiones y reivindicaciones se extendieron hacia otros municipios y regiones del Departamento; no sin dificultades y respaldo de las directivas, como lo afirma el siguiente testimonio:

"Estamos hablando del 98, 99; yo estuve hasta el 2003 en la Comisión Pedagógica Nacional que es un ente asesor del Ministerio de Educación en todo lo relacionado con educación para grupos étnicos, en ese caso de comunidades negras, desde allí se perfila como qué se está haciendo frente a la Cátedra, entonces allí yo traje toda la documentación que me dieron, traje los lineamientos, bueno me cargué con todo eso desde el Ministerio y los repartí en las instituciones, empezamos a dictar talleres [...] inclusive propuestas de Chigorodó, Carepa y Apartadó han sido asesoradas inicialmente por mí, los documentos míos también han ido viajando y fotocopiándose hacia allá, pero allá sí le han prestado atención y las alcaldías han apoyado mucho estos procesos, por eso allá hoy están más avanzados que nosotros." (Tomasa Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006)

Ubicándonos en el segundo nivel, el siguiente testimonio da cuenta no sólo de la necesidad de profundizar en la formación y reflexión acerca de la diversidad cultural y étnica presente en las regiones e instituciones educativas, sino que además llama la atención sobre el papel activo de los maestros y las maestras en la construcción de conocimientos pertinentes para sus contextos:

"Nosotros tenemos que llevar esas discusiones desde la búsqueda del poder como etnia, que las discusiones nos engrandezcan, nos profundicen y que no nos metan en diferencias absurdas de colores, lo que existe es una falta de conocimiento sobre estos temas [la CEA y Etnoeducación] y debemos profundizar en aspectos como la cultura negra [...] debemos pensar el papel del educador, no hemos entendido que nosotros no somos reproductores de conocimiento, nos da miedo enfrentar el conocimiento frente a lo nuevo, no lo queremos reconocer y nos llenamos de verdades y no queremos enfrentar lo otro que es otra



elaboración, tenemos que cambiar la visión que tenemos de la educación y pensarnos como productores de conocimiento". (Docente mestiza de la I.E. Eduardo Espitia Romero –INEER, Necoclí. Encuentro formativo, marzo 21 de 2006)

En el tercer nivel, los alcances en la sensibilización y apropiación conceptual y pedagógica para el abordaje de la CEA y de la Etnoeducación por parte de maestros afro y no afro, permiten pensar en procesos de configuración de identidades étnicas, regionales y nacionales a partir de re-lecturas de la historia y/o aportes de los diferentes grupos culturales a la construcción del país, como se presenta en el siguiente testimonio referido a la afrocolombianidad:

"Yo parto de un principio, yo no puedo entrar a pelear o implementar algo que históricamente yo no conozco, si el profesor negro no tiene la suficiente información de su historia, porque aquí ya lo dijimos, todo ha sido europeizado, él piensa y tiene unos esquemas y unas estructuras mentales a lo europeo, él no se va a sentir como parte de África, acá la invitación a ese docente es cuál?, a que empiece a entender y comprender que él tiene histórica y culturalmente unas raíces allá y debe conocerlas, y siempre y cuando no las conozca no va a tener argumentos para defender lo que tiene que defender, lo propio, lo negro o lo afro como quieran llamarlo". (Docente afrocolombiano del Colegio San Fernando, Apartadó. Encuentro formativo, julio 14 de 2006)

Una de las preocupaciones del movimiento afrocolombiano para con los modelos de educación estatal es **que las propuestas educativas alternativas como la Etnoeducación y la CEA no reproduzcan la subalternización y negación histórica de las poblaciones negras** (Mosquera, 2002). En palabras de una de las líderes:

"Nos dimos cuenta que la educación que nosotros estábamos recibiendo en vez de ser una educación liberadora en la parte cultural es una educación que marginaba. El profesional afro cuando él terminaba, primero que todo, no se sentía una persona negra, no se sentía discriminado, no sentía que las condiciones de vida de sus comunidades estaba por debajo de los niveles de otro tipo de población, entonces ya como que se salía de su marco cultural y empezaba a actuar incluso siendo agresivo con el otro de su propia etnia; [porque] una educación que te enfrente a ti con el otro que es semejante a ti no es una educación."

(Tomasa Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006).

Estos líderes y liderezas tienen muy claro que **la CEA, si bien debe reconocer la diferencia, al mismo tiempo debe ser parte de un proceso educativo integral no sólo para las personas afrocolombianas sino para el resto de la población y sociedad nacional:**

"Venimos trabajando desde Quibdó con Juan de Dios Mosquera en el proyecto Cimarrón, que es que el problema tampoco, en muchos casos, no es solamente de la parte étnica, es el problema también clasista [...] entonces estamos invitando también a esa sociedad vulnerable, una sociedad marginal, que se sume a estos procesos de reclamar unos derechos que como colombianos merecemos y deben ser respetados. Nosotros no estamos haciendo una política de exclusión para los negros, estamos reclamando unos derechos y unas reivindicaciones y unos derechos que han sido invisibilizados, y para los blancos pobres y mestizos pobres también estamos luchando; la filosofía es la misma, de reclamar unos derechos a los gobernantes nuestros que históricamente han desconocido a estas comunidades, fundamentalmente a las mal llamadas minorías étnicas como somos los afrodescendientes y los indígenas. Cambiar el esquema yo lo veo bastante difícil, muy lento si no invitamos la familia." (Docente afrocolombiano. Encuentro formativo, Apartadó, marzo 22 de 2006).

"La etnoeducación no es una materia de relleno, yo no estoy de acuerdo a que sea una hora semanal, yo pienso que sea transversal, que el profesor desde la química, desde la física como que no pierda ese horizonte, y también que la Cátedra hay que saberla manejar porque si yo desde la Cátedra únicamente (abordo lo) afrocolombiano, afrocolombiano, afrocolombiano, otras personas que han vivido al lado de nosotros se van a sentir excluidas que porque hablan siempre de ellos, entonces hay que aprender como a mezclar todos estos contenidos y no mostrarlo únicamente como que estamos hablando únicamente del Pacífico y entonces nos estamos olvidando que nosotros como población afro estamos dispersos en todo el país." (Tomasa Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006).

"Lo que pasa es que también hay intereses políticos, económicos, por parte del gobierno [...] ¿será que se trata como de paños de agua tibia a la situación de los afro aquí en Colombia? Entonces para tenerlos conforme, para de pronto no tener ningún tipo de protesta, o de reclamo a nivel de gobiernos, entonces se crea y se implementa esa cátedra [...] es que esto



no es cuestión únicamente de los afro, la cátedra no es únicamente de lo afro, la cátedra es de todos, aquí tenemos que empujar todos.” (Docente afrocolombiana I.E. La Paz, Apartadó. Encuentro formativo, julio 14 de 2006).

Las diferentes acciones que históricamente vienen ejecutándose para la implementación de la CEA han puesto de manifiesto la necesidad de **que no solamente la comunidad educativa estudiantil y docente conozca y se apropie de los temas etnoeducativos y de la CEA, sino que los administradores docentes municipales e institucionales** hagan parte de estos procesos pues ellos deben ser los principales encargados de evaluar sus modalidades de desarrollo, así como de hacer cumplir las directrices ministeriales nacionales y departamentales que obligan su implementación institucional:

“Aquí hay que dictarles un taller sobre la Cátedra a jefes de núcleo; a coordinadores académicos y a rectores, no les pueden faltar. Sí, al secretario de educación hay que meterlo ahí, que él asiste y dice sí, sí, sí, pero él nunca va y tú le das una cartilla y él nunca la lee, entonces el conocimiento que él tiene frente a la Cátedra es también muy poco. Es como mirar cómo armar un evento donde a esta gente se les pueda capacitar; si ellos están capacitados tienen más elementos para exigir.” (Tomasa Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006)

“El trabajo [en la Cátedra] no ha sido fácil, ha sido un trabajo más bien que todavía continúa en construcción porque hemos tenido algunas barreras, incluso dentro de los grupos docentes que traen los factores culturales contruidos desde sus familias y que en muchos casos los ponen en evidencia cuando con alumnos manifiestan (esto es, ejercen) exclusión [...]. Se ha quedado corta en el sentido en que los directivos docentes no le han dado la importancia que se le debe dar, apoyando al grupo de docentes que desde un principio han asistido, para que no se pierda la motivación y para darle continuidad. [...] La falta de continuidad de algunos docentes ha generado dificultades para hacer un verdadero trabajo en equipo y a esto se suma la falta de responsabilidad de algunos docentes, que no han asumido el compromiso con la actitud verdadera de cambio”. (Docente afrocolombiano I.E. José Celestino Mutis, Apartadó, febrero de 2006)

En algunos municipios se vienen proponiendo estrategias de implementación y desarrollo de la CEA que buscan trascender los “lugares comunes” o estereotipos en los cuales se viene quedando la implementación institucional, que enfatiza ciertas

“visibilizaciones” de lo negro, pero lo que realmente hacen es folclorizar la diferencia cultural en vez de evidenciar las circunstancias estructurales que han impedido a las comunidades negras el acceder a una vida digna y de calidad. Dichas críticas se extienden a las formas en que el Estado y sus instituciones piensan y promueven el “multiculturalismo” que encierra o arrincona las identidades colectivas de los grupos étnicos a unas cuantas referencias o **estereotipos que se desean mantener estáticos, controlables y folclorizantes, en vez de procurar la configuración de otras subjetividades culturales** y sociales que preparen a los pueblos y sujetos afrocolombianos para los retos del presente y futuro de una manera más digna:

“Hay gente que trabaja la Cátedra únicamente con manualidades, entonces hacen atarrayas, trasmayos, los estudiantes hacen escobas utilizando fibras vegetales o de esa zuncha que se utiliza para apretar las cajas o sea, todo manual, utilizan la cabuya, hacen macramé, son como un trabajo con nudos y entonces dice bueno, ya di la Cátedra; pero la Cátedra no se puede quedar ni en bailar la jota, ni en cantar el alabao, ni en raspar la totuma y ponerla bien bonita para una matera, sino que la Cátedra tiene que permitirle al estudiante reflexionar sobre su ser como persona, su relación que tiene con los otros, con los otros en su participación política dentro de la sociedad. Yo la llamo como una Cátedra revolucionaria. Tenemos que partir por enseñarle al otro que tiene un contexto, que tiene que cuidar la flora, la fauna, que él ha vivido allí, sí, pero lo otro es posicionarlo dentro de una sociedad, que él no va a estar raspando la totuma ni con el manduco, ni pilando el arroz ahí en el pilón, sino que él tiene que trascender como persona dentro de una sociedad que le está exigiendo no solamente las cosas que él ha hecho sino otras más, entonces hay que prepararlo a él para otras cosas”. (Tomas Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006)

El abordaje de la etnoeducación y la CEA necesariamente propicia que los docentes aborden **otras estrategias pedagógicas y metodológicas**:

“La educación también se puede dramatizar, pintar, jugar, porque el tema de la afrocolombianidad es de mucha oralidad, de expresión y que los docentes nos cuesta llegar a esos campos con otras estrategias y didácticas. [...] Lograr traducirlo a un lenguaje que vaya más allá de la palabra y darle respuesta también en las otras áreas a la transversalidad, es decir, el tema de la etnoeducación no es para trabajarlo en un área específica, tenemos que abrir el espectro a comprender que el tema puede ser visto en artística o en matemáticas, yo puedo en matemáticas calcular unas variables o diagramas de barras y mirar por ejemplo



Ha

poblaciones afro ubicadas en el país y llevarlo a una categoría y expresarlo en términos porcentuales y desde allí estamos transversalizándolo [...] La cátedra lo que quiere no es borrar y cuenta nueva, sino cambiar las estructuras [...] nosotros tenemos que llevar esas discusiones desde la búsqueda del poder como etnia, que las discusiones nos engrandezcan, nos profundicen y que no nos meta en diferencias absurdas de colores, que lo que existe es una falta de conocimiento sobre estos temas y debemos profundizar en aspectos como la cultura.” (Docente mestiza de la I.E. Eduardo Espitia Romero –INEER, Necoclí. Encuentro formativo, marzo 21 de 2006)

Encontramos que el reajuste de los Proyectos Educativos Institucionales–PEI de acuerdo a los aspectos constitutivos de la CEA, no es un trabajo generalizado en las distintas instituciones. Sólo unas cuantas han avanzado en esa tarea, pero **en la gran mayoría, los PEI están descontextualizados en términos de la diversidad cultural** del municipio, esto es, el contexto sociocultural que las rodea:

“No estamos mirando los PEI, y esas discusiones quedan por fuera de contexto, esos PEI no han sido revisados ni ajustados a lo que se está pidiendo, a la nueva legislación educativa; vamos a quedar nosotros no hablando en un mismo lenguaje, el PEI por allá como letra muerta y la realidad con otras dinámicas que nosotros no podemos ni siquiera entender.” (Docente mestiza 1 de la I.E. Eduardo Espitia Romero –INEER, Necoclí. Encuentro formativo, marzo 21 de 2006)

Lo anterior se evidencia aún más si consideramos las importantes **diferencias entre las instituciones educativas de los cascos urbanos y de las localidades rurales**. Los reajustes de los PEI no parecen estar implicando una verdadera transformación de las prácticas educativas donde las diferencias culturales y étnicas sean constitutivas de los planes y acciones pedagógicas y escolares:

“Si acá en la parte urbana se desconocen tantas cosas, te podrás imaginar pues, en lo rural donde el docente muchas veces no se entera ni que hay reunión [...] allí el trabajo es más precario en cuanto a lo que tiene que ver con la CEA, muchas instituciones en el momento de consolidar su PEI, algunas incluso pagaron porque les hicieran el PEI. Son muy pocos los PEI que han sido contruidos acá con la participación de la comunidad; son unos PEI muy bonitos, tú los lees y queda una literatura totalmente fascinada, pero cuando llegas como a la realidad del contexto no pasa nada. Muchos profesores, mucha comunidad, no conoce el PEI porque está muy encuadrado, por allá metido, pero no es un documento de discusión y de

consulta." (Tomas Medrano, docente y lidereza afrocolombiana del municipio de Turbo. Entrevista, febrero 6 de 2006)

La Etnoeducación y la CEA buscan realmente **crear otro modelo de escuela**, en la cual se propicien estrategias de disminución de los índices de discriminación étnico racial, que trasciendan las labores mismas en las aulas escolares **y llegue hasta los barrios y comunidades**; sin embargo, estas iniciativas son limitadas, lentas, no estructuradas, lo cual se dilata en mayor medida porque no hay continuidad en los proyectos con los cuales diferentes instituciones intervienen en la región constantemente:

"Sobre la implementación, concluimos que se viene dando a medias porque sólo nos estamos quedando con unos pocos saberes hacia los estudiantes, y no hay una proyección hacia la comunidad educativa de la Cátedra como tal, allí nos falta avanzar." (Docente mestiza 2 de la I.E. INEER, Necoclí. Encuentro formativo, julio 21 de 2006)

"La proyección de la CEA a la comunidad educativa en general es mínima, pero a la vez urgente porque los imaginarios negativos hacia las poblaciones negras se alimentan desde el hogar." (Estudiante mujer afrocolombiana, décimo grado, INEER. Encuentro formativo, Necoclí, julio 21 de 2006).

"Entonces todo esto en nuestra institución ha sido un proceso bastante duro porque encontramos en el municipio muchas instituciones, por decir la mayoría, que no están estudiando con la CEA, entonces por un lado nosotros hacemos o construimos conocimientos al respecto de la Cátedra con los muchachos y por otro lado ellos enfrentan otra realidad, es la de una sociedad que no está capacitada, ni está preparada, que no tiene el suficiente conocimiento sobre la Cátedra y entonces obviamente van a ver que estos jóvenes, que estos niños desaprendan lo que aprenden en las instituciones educativas, entonces por ese motivo les proponemos a ustedes que procuremos hacer un esfuerzo mayor para que el despliegue de esta CEA les incentive la sensibilización y la capacitación no sólo por los docentes sino por toda la comunidad, con toda la sociedad, que si es posible que lleguemos a los barrios, reunámonos con los presidentes de las juntas de acciones comunales, hablemos con ellos para que desde allí también se logre hacer un trabajo importante para mejorar la calidad de vida y la sana convivencia y la tolerancia que es lo que en última instancia se quiere con el estudio de la cátedra afrocolombiana." (Docente afrocolombiano. Encuentro de socialización, Turbo, febrero 6 de 2006)



De otro lado, las expresiones de **los y las estudiantes** ponen en evidencia no sólo su conocimiento y visión sobre la CEA y la Etnoeducación, sino su potencial como una **vía para impactar en la transformación de relaciones desiguales y discriminatorias** que se evidencian en el hogar y en la escuela.

“Es como una materia que se le va a dar al colegio, pa’ que no se cree racismo, para que el blanco y el negro siempre estén en contacto, nunca se separen porque él es de color y él es blanco o porque él es de un estrato más alto y él de uno más bajo, eso es lo que yo pienso [...] pienso que tal vez en los viejos tiempos, que mi abuela me perdona pero mi abuela es así, porque en los viejos tiempos los blancos como que no querían a los negros y los negros como que se querían relacionar con los blancos. Mi abuela me dice: “no vaya buscar una negra porque yo no quiero algún prieto o algo”, mi abuela me dice que uno tiene que relacionar la raza, pero mi abuela es racista, ella pensará que “no, este man no me puede dañar la familia”, o algo así. Mi abuela es morena pero como que no quiere más morenos en la familia.” (Estudiante afrocolombiano 1, noveno grado, INEER. Encuentro formativo, julio 21 de 2006)

“Que esa materia no sea sólo texto, escribir y escribir, que sean actividades donde el negro y el blanco o las personas que tengan sus diferencias se comuniquen para evitar peleas [...] mi propuesta es que esa actividad la hagan también en la comunidad, porque no solamente los alumnos sino las personas mayores, con los papás que son los que más ignoran a los negros, a nosotros los negros.” (Estudiante afrocolombiano 2, noveno grado, INEER. Encuentro formativo, julio 21 de 2006)

Además de las tensiones sociales, culturales, educativas y pedagógicas que implican el abordaje de la interculturalidad y de la diferencia étnica en los diferentes municipios e instituciones educativas, diferentes **prácticas y discursos racistas, discriminatorios y excluyentes** que afectan directamente los espacios de socialización estudiantil y comunitaria, se han de convertir también en ejes centrales en el abordaje de la CEA y la Etnoeducación. La diferencia cultural se convierte en inferioridad social, y el racismo histórico y estructural juega un papel central afectando diferentes generaciones de hombres y mujeres afrocolombianos:

19

"Yo tengo la autoestima alta o no soy acomplejada y tengo buenas relaciones con todo el mundo, pero uno que ha salido a estudiar a otras partes, a Medellín por ejemplo, y yo viajaba mucho a pueblos de Antioquia y uno si se daba cuenta de que hay discriminación, pero ahí lo importante de estos espacios y mira que nos están dando la oportunidad de que acabemos con ese racismo, que nos eduquemos, de que nos aceptemos, pero que sí hay racismo en Colombia y bastante." (Estudiante mujer afrocolombiana, Apartadó. Encuentro formativo, septiembre 6 de 2006)

"Existen roces y problemas de racismo entre alumnos y padres de familia que se dan por desconocimiento de la cátedra [...] debemos trabajar para visibilizar la cultura afro, y como desde lo académico se construye en Apartadó la consolidación de una etnia urabaense. [...] Las culturas étnicas se invisibilizan en la cultura mayoritaria y por eso es necesaria la cátedra de etnoeducación y afrocolombiana, el conocimiento del otro nos posibilitara disminuir la violencia." (Coordinador académico afrocolombiano, I.E. José Celestino Mutis, Apartadó. Encuentro formativo, julio 14 de 2006)

"Los grupos que hay en Colombia, el pastuso, el chilapo, el costeño, todas las clases de lenguas que se manejan, uno debe tener mucha autoestima para no dejarse absorber porque yo he visto que en Colombia en los lugares donde predomina la raza negra nos tienen estigmatizados, en los medios de televisión cuando salen a quien arremedan es al negrito, para los colombianos la peor forma de hablar es la de los negros, y los pastusos hablan mal, y el paisa habla mal y al rolo no se le entiende, pero ellos en los programas nunca los remedan, siempre remedan al negro, el blanco se pinta la cara de negro para remedar al negro, se viste mal para remedar al negro, habla mal para remedar al negro y los negros no hablamos mal, tenemos una manera diferente de hablar de los demás, entonces a nivel de cultura a la gente del Chocó, del Pacífico, de la costa, nos tienen como los peores, se que tengo las mismas capacidades que otros de otra raza, a nosotros los docentes nos toca construir autoestima en los estudiantes y hay que levantarlas." (Administradora docente afrocolombiana, I.E.R, Mellito, Necoclí. Encuentro formativo, septiembre 8 de 2006)

En algunas de las instituciones educativas donde se viene adelantando la implementación de la CEA o la Etnoeducación, así como en otras donde aun no inician estos procesos, algunos docentes y administradores docentes, problematizan insistentemente las **posibles tendencias o "excesos afrocéntricos"** en el abordaje temático y metodológico de la CEA. El énfasis en la revisión de los procesos educativos y culturales que han invisibilizado conocimientos y prácticas culturales



afrocolombianas al interior del sistema educativo, según la postura de estos docentes, debería darle paso a lecturas más generales sobre la diferencia cultural, a través de procesos educativos “interculturales” que den cuenta de la diversidad étnica presente en las regiones e instituciones educativas, y no de uno sólo de los grupos sociales allí presentes. Las distintas percepciones entre los y las docentes sobre estas “acciones afirmativas” en el campo educativo, contrastan como lo podemos apreciar en los siguientes comentarios:

“Nosotros somos una suma de europeos, somos una suma de identidades africanas e indígenas y no podemos en la cátedra, y en uno de esos textos se debe hacer énfasis a eso, estamos hablando de identidad pero tirado a lo afrocolombiano, entonces veo una dificultad en la cátedra, que la cátedra viene a ser excluyente con el resto de las otras etnias y no debería ser así. ¿Qué identidad tiene Necoclí?, una identidad pura no la hay, en ningún lugar del mundo la hay, somos un pedazo de europeos, de indígenas, de Norteamérica, somos un pedazo de Urabá, somos una cantidad de elementos, identidad como tal es bueno hacerle énfasis a los alumnos, a los padres, a la misma familia y explicarle qué es identidad, lo primero es hacer en nosotros y encontraremos identidad personal, pero buscar una identidad propia de Colombia o de Necoclí eso no es fácil.” (Docente hombre mestizo I.E. IEDUCAR, Necoclí. Encuentro formativo, septiembre 8 de 2006).

“La misma formación que se esta dando y para esta cátedra e inclusión dentro del pènsun educativo, es importante que no solamente se desarrolle por la descendencia que estamos buscando de afro, sino que la participación no es solamente de los negros para hablarlo así más claro, sino de nosotros los mestizos que también nos estamos apropiando del tema, que estamos siendo incluyentes en esta cátedra, para que no haya esa estigmatización de nuestras razas, de los colores por decirlo [...] yo considero que si estamos en el camino adecuado, porque es la inclusión no solamente de la raza negra en incluirla dentro del pènsun educativo, sino participar dentro de ella, porque les garantizo que en muchas partes del departamento de Antioquia, del Chocó, también hay educadores de esta misma raza, de la raza mestiza y negra, entonces todos nos podemos empoderar de este tema, para que de esa manera no haya una exclusión de nosotros los blancos o de nosotros los negros hacia esta misma educación.” (Docente hombre mestizo, Santa Fe de Antioquia. Encuentro formativo, febrero 15 de 2006)

Otro de los temas centrales en el abordaje e implementación de la CEA tiene que ver con la **producción de materiales pedagógicos**, los cuales son evaluados por docentes y administradores educativos en términos de su pertinencia de contenidos, de las estrategias pedagógicas y lúdicas que proponen, así como de su capacidad de reflejar los contextos culturales y sociales donde se aplican como herramientas de enseñanza sobre la diversidad afrocolombiana. La revisión crítica a los diferentes materiales (principalmente textos escritos y cartillas) que circulan en los municipios e instituciones educativas, plantea que dicha producción de conocimientos necesariamente debe partir de investigaciones y trabajos locales donde participe toda la comunidad educativa, y que posteriormente sus resultados se conviertan en textos, programas radiales, museos escolares y comunitarios, entre otros, que den cuenta no sólo de las exigencias educativas y pedagógicas necesarias para abordar la Etnoeducación, sino también de las dinámicas sociales y culturales de los municipios y regiones donde se utilicen en la labor educativa.

A pesar de esta revisión crítica sobre materiales y herramientas pedagógicas por parte de los y las docentes, contradictoriamente una de las mayores debilidades institucionales tiene que ver con la **ausencia de una cultura investigativa entre los maestros y administradores educativos**, lo cual dificulta ver estos esfuerzos de producción de materiales como un proceso de construcción permanente, los cuales deben enriquecerse cada vez más en el futuro próximo. Tomando como ejemplo la cartilla construida en la I.E. Luís Carlos Galán Sarmiento, de Carepa, "Bases Conceptuales de la CEA", una docente del municipio de Necoclí afirma:

"Ese no es una guía, es un texto como 50 mil que hemos recogido en el mercado; como no es una guía eso nos está volviendo locos. Todo mundo está sacando y sacando material y finalmente uno no sabe qué contenidos le da al estudiante. Tenemos una debilidad en documentos como éste, que es importante; de todas maneras sacaron un compendio temático pero no agruparon grados, no categorizaron, ni priorizaron temáticas, hay una cantidad de vacíos en los documentos que han salido." (Docente mestiza, Necoclí. Encuentro formativo, marzo 21 de 2006)



Desde estas implementaciones iniciales de la CEA en los contextos regionales de Urabá y Occidente de Antioquia, podemos ver cómo las búsquedas del movimiento afrocolombiano por el reconocimiento de su historia como pueblo étnico y del papel de sus diversos aportes a la cultura nacional, regional y local por parte de la sociedad en general y de sus instituciones, encuentra en el modelo etnoeducativo de la CEA una estrategia valiosa para re-escribir una historia cultural, política, social y económica que ha sido durante siglos tergiversada e invisibilizada, una vía para contrarrestar paradigmas o estereotipos que histórica y socialmente han sido desventajosos para los pueblos afrodescendientes. La educación debe mirarse no sólo como una vía de ascenso social y de adquisición de competencias laborales o académicas, sino como estrategia de empoderamiento cultural y político a través del trabajo de maestros y maestras que en su ejercicio profesional, y en diferentes lugares del país, juegan un papel central en la re-valoración social del papel de los pueblos afro o negros en la historia nacional.

A través de la CEA y de la Etnoeducación se proponen acercar y convalidar sistemas de pensamiento y conocimientos comunitarios no formales o escolarizados, que permitan transformar las modalidades escolares mayoritarias, hegemónicas, en procura de generar además del “diálogo de saberes”, la configuración de nuevas subjetividades individuales y colectivas basadas en un “re-descubrimiento” o auto-reconocimiento de la diversidad étnica del país.

La educación como estrategia de empoderamiento social para los pueblos afrocolombianos se apuntala en un trabajo de doble vía; por un lado, se busca que, al reformarse los modelos educativos y pedagógicos para que puedan dar cuenta de la diversidad constitutiva de la nacionalidad, se transformen así las ideologías excluyentes y racistas que afectan a sus comunidades; y de otro, que estos procesos educativos, sociales y políticos sean capaces de permitir la re-construcción de las identidades y procesos culturales al interior de las poblaciones negras o afrocolombianas. Es por ello que visualizar las posibilidades de sostenibilidad y fortalecimiento de la CEA son de vital importancia.

#### **4. Propuestas de sostenibilidad y fortalecimiento de la CEA en Urabá y Occidente de Antioquia**

A partir de lo aprendido en esta primera aproximación al estado del arte de la implementación de la CEA en estas dos regiones del Departamento, las siguientes son algunas sugerencias para el diseño de estrategias y convenios interinstitucionales (entre sectores de la administración educativa departamental y municipal, instituciones educativas, universidades acompañantes, organizaciones de base, etc.) que permitan fortalecer y dar continuidad a los procesos de concepción, formación docente, comunitaria e implementación de la CEA y de la Etnoeducación en Antioquia.

Un primer elemento fundamental para la consolidación en la implementación y apropiación de la CEA, es una mayor vinculación de los estudios afrocolombianos que se vienen avanzando en la academia y el movimiento afrocolombiano, con los procesos de construcción e implementación de la misma en las instituciones escolares. Se hizo evidente que muchas de las capacitaciones y procesos formativos que se han impartido en años anteriores, han ignorado importantes aportes de investigaciones y construcciones conceptuales que se vienen avanzando en el país y otras latitudes, por intelectuales afro y no afro. En este sentido, es esencial la vinculación de las universidades, desde distintas disciplinas, a través de proyectos de investigación y seminarios de discusión, para revitalizar permanentemente el proceso y no dejar a las instituciones educativas en una soledad que agota sus esfuerzos.

Lo anterior significa, además, fortalecer una cultura investigativa por parte de las educadoras y los educadores responsables de la cátedra, de manera tal que, los temas de diversidad cultural y étnica se fundamenten en el estudio del contexto local, sus necesidades específicas, las potencialidades y/o debilidades humanas, institucionales, comunitarias, formativas, entre otras. De esta manera evitar que modelos, experiencias y materiales pedagógicos construidos para otros espacios y regiones del país, se continúen aplicando sin mayor revisión y crítica en las



capacitaciones a docentes o en las construcciones de los PEI. En otras palabras, la CEA sólo será pertinente en la medida que refleje su contexto social y el de las comunidades educativas presentes en una localidad, sin que ello niegue, la fundamentación desde aprendizajes, experiencias y teorías construidas en otros contextos regionales, nacionales o internacionales.

Si la implementación y desarrollo de la CEA sigue dependiendo de las “voluntades” o decisiones institucionales, no se alcanzará el objetivo de incorporar seriamente la reflexión y re-valoración de la diferencia afrocolombiana, y étnica en general, en los municipios y entes educativos. El cumplimiento de la obligatoriedad nacional y regional en el abordaje de estas discusiones es una medida urgente, pues aunque en casi todos los municipios algunas instituciones educativas lo estén cumpliendo, la gran mayoría no lo hace, tanto en los cascos municipales como en los espacios rurales, ocasionando desequilibrios y contradicciones para las acciones que promueven las Secretarías de Educación Departamental y Municipal. Igualmente, se deben destinar recursos municipales e institucionales específicos para apoyar los proyectos y programas de la CEA y la Etnoeducación.

Se requiere con urgencia un mayor compromiso por parte de los administradores de las políticas educativas, los administradores de las instituciones educativas y de los docentes en general, hacia el desarrollo e implementación de la CEA, no sólo para su misma formación y cualificación en temáticas sobre la diferencia y diversidad cultural presente en sus lugares de intervención, sino también para diseñar y aplicar modalidades de seguimiento y evaluación sistemáticos de las modalidades de la CEA en el orden departamental y municipal. Así mismo, los administradores docentes deben revisar las cargas laborales y los compromisos delegados a los docentes, a fin de que aquellos que adelantan labores etnoeducativas puedan tener continuidad y espacios reales para el desarrollo de sus propuestas.

Es prioritario evaluar los procesos mismos de formación docente y de administración educativa porque se vienen presentando sobrecargas “temáticas y formativas” que

en la mayoría de los casos no permiten sostener en el mediano plazo proyectos educativos y pedagógicos significativos. La falta de rigurosidad en los procesos de cualificación sobre herramientas investigativas para saber leer e interpretar la realidad sociocultural con tendencias a nivel nacional y mundial construidas sobre la discriminación y el racismo, obstaculizan el desarrollo y fortalecimiento de la CEA y la Etnoeducación.

Aunque al interior de las instituciones educativas docentes y directivos deben estar capacitados para el abordaje de estas temáticas, la conformación de una mesa de trabajo interdisciplinaria entre docentes, y con participación estudiantil y comunitaria, que asuma la coordinación de las propuestas pedagógicas y proyectos investigativos institucionales, permitirá realmente hacer efectiva la transversalidad que demandan estas discusiones. Esta mesa, además de contar con el apoyo necesario de los consejos directivos y académicos institucionales, deberá ir renovando constantemente sus integrantes permitiendo así el fortalecimiento de redes de trabajo al interior mismo de las instituciones. Estos procesos institucionales y comunitarios requieren modalidades de seguimiento y evaluación continuadas en el tiempo, por lo menos, una vez cada semestre. Por último, estos equipos de trabajo deben ser interculturales, y no una exclusividad o responsabilidad de los docentes, administradores educativos, estudiantes etc., negros o afrocolombianos.

En términos de la revisión, evaluación y reajustes de los PEI y de los PEM, mirar si la implementación de la CEA ha implicado verdaderas transformaciones en las directrices y actividades escolares que redunden en beneficio de una verdadera reflexión contextual sobre las problemáticas y dilemas del abordaje de la diversidad cultural y étnica. Se deben crear estrategias de seguimiento más detallado para estos procesos, así como de las medidas institucionales que se proponen para continuar esa labor de revisión de contenidos y estrategias pedagógicas que ello implica. En ese sentido, se hace necesario el desarrollo de una segunda fase de este proyecto donde esta labor, entre otras, se aborde a profundidad. Así mismo, los proyectos de consolidación de la CEA y de la Etnoeducación deben ser incluidos en las distintas mesas educativas de trabajo municipal.



Existen diferencias importantes entre los abordajes de la CEA y la Etnoeducación entre contextos rurales y los cascos urbanos de los municipios. En estos últimos, las dinámicas de formación docente y comunitaria, su seguimiento e implementación, presentan mayores fortalezas logrando mantener cierta continuidad en los procesos, mientras que en los espacios e instituciones rurales, el trabajo requiere de un mayor fortalecimiento, sensibilización institucional, docente y comunitaria. Aunque el establecimiento de redes locales e interinstitucionales de trabajo sobre la CEA son débiles, nuevas propuestas de trabajo e investigación articuladas entre las instituciones de contextos urbanos y rurales donde se difundan las experiencias y desarrollos logrados a través de la circulación de estudiantes, maestros, líderes y memorias de los procesos etno-educativos, podrán acortar la brecha entre unos y otros contextos.

La difusión de discusiones político-étnicas que actualmente se dan en el país y las acciones pedagógicas de implementación de la CEA y la Etnoeducación requiere de mayores esfuerzos y propuestas concretas para que impacten también en el resto de la comunidad educativa (padres de familia, juntas de acción comunal, barrios de las localidades, etc.), buscando contribuir con ello a la disminución de los altos índices de intolerancia y discriminación étnico-racial que afecta a las regiones y municipios participantes de esta propuesta.

En los distintos actos cívicos y celebraciones realizadas institucionalmente, deber ser parte estructural de las actividades y reflexiones, enfatizar el valor de la diversidad cultural y étnica para la transformación hacia una sociedad más equitativa. Así mismo, se debe cumplir con la conmemoración del día de la afrocolombianidad tanto en las instituciones educativas como en otras esferas de la administración municipal.

Si bien la CEA como "acción afirmativa" pretende contribuir al reconocimiento y valoración de los aportes afrocolombianos a la historia y desarrollo cultural, social y económico de la nación, así como al fortalecimiento de los sistemas de conocimiento

y transmisión cultural de este grupo étnico en particular, su abordaje debe contemplar metodologías concretas donde se involucre una reflexión más general sobre la diversidad e interculturalidad como principios fundamentales de la identidad y el desarrollo local, municipal, departamental y nacional. No son pocas las tensiones que la implementación de la CEA genera, algunas veces motivadas por el desconocimiento sobre las reflexiones sobre la diferencia cultural y étnica en el país, otras por ideologías sociales discriminatorias implícitas y/o manifiestas; por ello el abordaje de una cátedra específica sobre sólo uno de los grupos étnicos presente en las regiones, deberá ir acompañado de una perspectiva intercultural con otros grupos culturales o sociales, para contribuir a transformar positivamente las tensiones interétnicas u otras tensiones sociales ya existentes; ello no significa dejar de reconocer que los modelos educativos y las estrategias pedagógicas escolares actuales han desconocido de manera sistemática las culturas y saberes afrodescendientes.

La producción de materiales pedagógicos contextualizados y pertinentes culturalmente es urgente, ellos deben ser el resultado de procesos formativos e investigativos que tengan en cuenta necesidades o preguntas locales, procurando que en su elaboración participen diferentes actores sociales y comunitarios. Además de la construcción de textos, cartillas o manuales escolares, se hace necesario incursionar en la construcción de materiales educativos en otros soportes pedagógicos y técnicos presentes en las regiones e instituciones participantes (radio, internet, fotografía, video, prensa escolar, multimedia, teatro, danza, etc.).

## Referencias

Arocha, Jaime. (1992). "Los negros y la nueva Constitución colombiana de 1991". Bogotá: América Negra, (3), 39-54.



Castillo, Elizabeth y Rojas, Axel. (2005). "Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia". Popayán: Universidad del Cauca.

CONPES (2004). Documento 3310: "Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana". Consejo Nacional de Política Económica y Social. Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia. Bogotá.

Cunin, Elisabeth. (2003). "Identidades a flor de piel. Lo "negro" entre apariencias y pertenencias: mestizaje y categorías raciales en Cartagena (Colombia)". Bogotá: IFEA-ICANH-Uniandes-Observatorio del Caribe Colombiano.

Escobar, Arturo y Pedrosa, Álvaro (eds.). (1996). "Pacífico: ¿Desarrollo o biodiversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano". Bogotá: Cerec.

Friedemann, Nina S. de. (1984). Estudios de negros en la antropología colombiana: presencia e invisibilidad. En: Jaime Arocha y Nina S. de Friedemann (eds.) "Un siglo de investigación social: antropología en Colombia" Bogotá: Etno., 507-572.

Hernández, Dorina. (2002). La etnoeducación afrocolombiana: elementos para la construcción de las experiencias institucionales-comunitarias. En: "150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación". Bogotá: Aguilar.

MEN. (1996). "La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos". Bogotá.

Mosquera, Juan de Dios. (2002). Integración de la afrocolombianidad al sistema educativo nacional. En: "Encuentros en la Diversidad, Memorias Ciclo de Conferencias". Tomo 1. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Quiñónez, Fanny & Ruby y Grueso, Arturo. (2004). Por la Ruta Afrocolombiana Nacional, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural. En: "Revista Afroamérica" (2 y 3). Bogotá.

Restrepo, Eduardo. (2005). Pueblos de descendencia africana en Colombia y Ecuador. Compilación bibliográfica. Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador. En: "[http://www.uasb.edu.ec/tallerint/Compilacion\\_bibliografica\\_Ecuador-Colombia.pdf](http://www.uasb.edu.ec/tallerint/Compilacion_bibliografica_Ecuador-Colombia.pdf)"

Restrepo, Eduardo. (2004). Hacia los estudios de las colombias negras. En: Axel Rojas (comp.). "Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte". Popayán: Universidad del Cauca.

Restrepo, Eduardo. (1998). La construcción de la etnicidad: comunidades negras en Colombia. En: Sotomayor, Marta Lucia (Editora). "Modernidad, Identidad y Desarrollo. Construcción de sociedad y recreación cultural en contextos de modernización". Bogotá. Ican, Colciencias.

Villa, William. (1998). Movimiento social de comunidades negras en el Pacífico colombiano. La construcción de una noción de territorio y región. En: Adriana Maya (ed.). "Los afrocolombianos. Geografía humana de Colombia". Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. Tomo VI, 431-448.

Wade, Peter. 2004. Los guardianes del poder: biodiversidad y multiculturalidad en Colombia. En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.). "Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia". Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 247-268.

Wade, Peter. 1997. "Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia". Bogotá: Ediciones Uniandes.



849

Wade, Peter. 1996. Identidad y etnicidad. En: Arturo Escobar y Álvaro Pedrosa (eds). "Pacífico: ¿Desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano". Bogotá: Cerec, 283-299.

Wade, Peter. 1992. "El movimiento negro en Colombia". *América Negra*, (5), 173-192.

## **CAPÍTULO II. LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS: UN ESPACIO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA PLURIVERSIDAD EN LOS MODOS DE VIVIR LA AFROCOLOMBIANIDAD<sup>4</sup>**

### **1. Presentación**

Con el fin de avanzar hacia la comprensión de la existencia de múltiples modos de asumir la afrocolombianidad en el Urabá y el Occidente de Antioquia, en esta sección pretendemos cuestionar(nos) ¿de qué manera entendemos algunos presupuestos o nociones que intervinieron durante este proceso formativo e investigativo sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)? ¿Qué elementos participan en la configuración de las representaciones e incluso auto-representaciones sobre la identidad afrocolombiana? Entendemos que las representaciones que los seres humanos hacemos de la realidad o de otros seres humanos son construidas a partir de procesos mentales cognitivos, de carácter individual, y de procesos de interacción y contextuales, de carácter social (Jodelet, 1989); de este modo, rastreamos, desde la experiencia de este proyecto, cómo contribuye la confluencia de dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales en múltiples procesos de re-"invención del otro" en la población afrodescendiente. De acuerdo con Castro-Gómez (2000:3), "al hablar de 'invención' no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas". Vale la pena aclarar que más que certezas, exponemos en este escrito numerosas inquietudes que queremos compartir para futuras discusiones.

### **2. Breve contextualización de la región de Urabá**

---

4 Responsable de este capítulo: Alexandra Henao Castrillón.



Durante el año 2000, la Dirección de Regionalización y el Instituto de Estudios Regionales (INER) de la Universidad de Antioquia, llevaron a cabo una mirada a profundidad a varias regiones del Departamento de Antioquia y publicaron los análisis de esta investigación tres años más tarde. Para esta sección, retomaremos algunos elementos de este estudio que nos aproximarán a reconocer el contexto de la región de Urabá.

La región del Urabá de Antioquia está compuesta por once municipios: San Juan de Urabá, Arboletes, Necoclí, Turbo, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá, Dabeiba, Murindó y Vigía del Fuerte, y tiene una rica diversidad cultural en su población: negros del Caribe y del Atrato, indígenas Embera Chamí, Embera Katío, Tule y Zenú, y grupos mestizos de Córdoba y del interior, principalmente paisas. Esta región durante los siglos XIX y XX (aun hoy) ha sido reconocida como centro de interés nacional debido a su salida al mar, a su gran potencial turístico, agropecuario, forestal, pesquero y minero, o para acumular territorio con intereses políticos y militares. Luego de pertenecer a varios departamentos del país, como Bolívar, Cauca, Chocó y finalmente Antioquia, “la colonización definitiva [de esta región] se dio por la carretera Medellín-Turbo y, a raíz de la instalación de la agroindustria del banano” (p.35). Las principales formas de intervención en la región han tenido que ver con: 1) una actividad comercial entre finales del siglo XVII y el siglo XIX que intervino en el surgimiento de los primeros asentamientos de la costa norte de Urabá y en la conexión entre el Caribe y la región por el río Atrato; 2) la actividad extractiva de finales del siglo XIX y principios del XX y comercialización de maderables y otros recursos, que propiciaron “el intercambio cultural entre los cordobeses, llegados para las explotaciones, y los negros caribeños asentados desde el siglo anterior” (p.36); 3) la economía temprana de enclave de las industrias de azúcar y banano a principios del siglo XX, lo cual “generó la colonización espontánea de la mano de obra cesante hacia el eje bananero” (p.35); 4) la carretera al mar a mediados del siglo XXI apoyando la industria bananera y propiciando el intercambio cultural entre los pobladores ya instalados con aquellos recién llegados del interior del país; y 5) la implantación de la agroindustria del banano que “atrajo

86

inmensas masas migrantes desde todos los costados del país (...) e inició un proceso de concentración de tierras y de pobladores que no sólo expandió la frontera agrícola sino que aceleró la demanda por tierras urbanas” (p.37).

Durante las últimas décadas, estos movimientos migratorios, tanto al interior de la región como desde el resto del país hacia ella, han convertido las cabeceras urbanas en lugares donde se “conjugan las múltiples relaciones colectivas culturales y son el resultado de situaciones económicas, sociales y políticas que hicieron salir de las parcelas a los campesinos para convertirlos, repentinamente, en pobladores urbanos” (p.72), modificando así, las prácticas culturales y sociales de sus habitantes y, de esta manera, reestructurando sus subjetividades individuales y colectivas. A lo anterior se le suman reacomodamientos permanentes del territorio, políticas externas, desalojos y desplazamientos, que han ocasionado que en Urabá haya “una sensación de que los pobladores no han tenido la posibilidad de arraigarse para facilitar la construcción de un sentido de identidad” (p.73).

La región de Urabá seguirá creciendo y siendo atractiva como polo de desarrollo potencial para inversiones nacionales y multinacionales hasta que se haga realidad la “Mejor Esquina de América”<sup>5</sup>:

“El comportamiento histórico-demográfico de la región, la pacificación temporal de la zona y la proyección de macroproyectos, hacen presumir que la zona no perderá población sino que seguirá siendo atractiva para distintos intereses, máxime cuando se trata de una región con una posición geoestratégica importante de cara a la globalización de la economía. Igualmente sus recursos naturales y el posicionamiento de ellos en el contexto internacional hace prever que la zona siempre será objeto de distintos intereses, nacionales y extranjeros” (INER y Regionalización de la Universidad de Antioquia, 2003:40).

---

5 Como un proyecto para la región, se ha formulado la Visión para el Departamento de Antioquia, así “En el 2020, Antioquia será la mejor esquina de América, justa, pacífica, educada, pujante y en armonía con la naturaleza”. Tomado de la página web de la Gobernación de Antioquia: [http://www.gobant.gov.co/plan\\_desarrollo/apuesta.htm](http://www.gobant.gov.co/plan_desarrollo/apuesta.htm)



### 3. Breve contextualización de la región de Occidente<sup>6</sup>

La región de Occidente está conformada por 18 municipios: Abriaquí, Anzá, Armenia, Buriticá, Cañasgordas, Dabeiba, Ebéjico, Frontino, Giraldo, Heliconia, Liborina, Olaya, Peque, Sabanalarga, San Jerónimo, Santa Fe de Antioquia, Sopetrán y Uramita. Para el año 2004 su población estaba cerca de 230 mil habitantes, de los cuales el 69% habita en zona rural y el 31% en zona urbana. Aproximadamente el 2% de la población del Occidente es indígena, perteneciente a la etnia Embera – Eyabida; esta población está localizada principalmente en los municipios de Dabeiba y Frontino. Igualmente se encuentra población negra en Frontino y Sopetrán, y algunas comunidades campesinas de muy viejo raigambre histórico. Predominan, sin embargo, poblaciones campesinas organizadas alrededor del cultivo del café.

Su ubicación geográfica es estratégica dada la cercanía al mar y a centros de importancia como el Área Metropolitana del Valle de Aburrá y su facilidad de conexión con el Occidente Colombiano. Fue la actividad minera la que determinó la primera organización social y la ocupación espacial del territorio, desarrollándose así una incipiente producción agrícola y pecuaria de abastecimiento orientada a la manutención de los esclavos mineros, a la vez que se ejercía una actividad comercial a través de las rutas que conducían hacia Popayán, Mompós y otros centros comerciales de gran importancia para la época.

### 4. Múltiples maneras de asumir la afrocolombianidad

La expresión “afrocolombianidad” alude a una población en específico, a una cultura en particular; pero, ¿qué entendemos por cultura? Aunque existen numerosas definiciones, para la reflexión que nos ocupa aquí, retomamos aquella que, opuesta a una visión estática e inmutable, considera que la cultura, por su propia dinámica, es algo difuso, inacabado, heterogéneo y mutable, como un “campo de batalla”

---

<sup>6</sup> Para esta contextualización retomamos un estudio sobre el Occidente de Antioquia que realizaron la Dirección de Regionalización y el Instituto de Estudios Regionales (INER) de la Universidad de Antioquia, en el 2000. Sin publicar.

simbólico, de representaciones e interpretaciones que pugnan por un lugar de poder en las prácticas de los distintos grupos. Es un intercambio (no consensuado) de signos, entre los actores sociales y los poderes hegemónicos (Castro-Gómez y Mendieta, 1998). En estos procesos de dinamización de la cultura, cada individuo pertenece a y participa en varias y simultáneas culturas por medio de la adscripción (a través del consumo, por ejemplo) o de la resistencia, visibilización y/o conformación de identidades particulares, lo cual conlleva la reconfiguración continua de sus modos de ser y estar en un contexto determinado (Rojas y Henao, 2004). La paradoja de múltiples posibilidades de ser en una misma cultura la expresa uno de los docentes participantes, de la siguiente manera:

“Así como África representa la diversidad de culturas, en Colombia también se presenta esa diversidad cultural entre la afrocolombianidad; es tanto, hasta el sonido del tambor del Caribe es diferente al sonido del tambor Pacífico y es muy diferente la música y el ritmo, que bailar un currulao, que bailar una champeta. El hombre del Pacífico es mucho más intelectual, mucho más aventurero, mucho más arriesgado; el hombre Caribe es mucho más lúdico, de una visión mucho más musical de la vida, mucho más alegre, mucho más cómoda la vida. El sanandresano es un tipo totalmente distinto; el raizal tiene una concepción totalmente diferente a la que tenemos los afrochocuanos, a la que tienen los afrocaribeños; entonces, la afrocolombianidad es un mundo totalmente diverso también.” (Docente afrocolombiano de Carepa. Encuentro, marzo 25 de 2006).

Es importante no perder de vista posibles variaciones de asumir la afrocolombianidad de acuerdo a aspectos como la edad, el género, el nivel de escolaridad, orientación ideológica, preferencia sexual, el estrato socioeconómico, la procedencia geográfica, la formación académica, entre otros, que interactúan con distintas tramas culturales, políticas, sociales, en la configuración de subjetividades enmarcando la experiencia de un sujeto dentro de la sociedad, especialmente en las regiones de Urabá y Occidente de Antioquia, tan ricas en diversidad cultural. Es decir, el modo de vivir la afrocolombianidad de un sujeto adulto masculino afrocolombiano con saberes de medicina tradicional que no ha tenido acceso al Internet seguramente será diferente –no mejor, ni peor, ni más adecuada o menos adecuada– a la de un sujeto joven masculino afrocolombiano que ya ha tenido la



87a

oportunidad de chatear con personas de otros países o encontrar información sobre culturas nativas en África, la vida en Europa o China o sobre la guerra de Irak. Así mismo, la manera de vivir su identidad afrocolombiana es diferente para una joven huérfana que llegó recientemente del Chocó a Urabá como desplazada forzada y una mujer adulta que se desplazó a Urabá por voluntad propia y ahora es profesora. En este sentido, la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad debería ser tomada en cuenta en cualquier proceso de construcción de propuestas de implementación de la CEA.

Agudelo (2004:176) complementa la cualidad de movimiento permanente de la cultura de acuerdo a contextos y condiciones específicas:

"Se consolida así una visión contextual y relacional de la identidad. Contextual, pues no es posible concebirla por fuera del juego de intereses en que se debate el grupo que la agencia. Relacional, en tanto referida a la frontera que se traza frente al 'otro', el diferente. Esta aproximación de Bårth al fenómeno identitario es la denominada 'constructivista': "La realidad es 'construida' por la representación de los actores".

Es importante anotar que entre los actores que vienen construyendo el sentido de una o varias identidades afrocolombianas, está el sector de la academia. Estudiosos como Rojas (2004) y Restrepo (1997), por ejemplo, llaman la atención sobre el papel que los académicos han cumplido en este proceso de representación y autorepresentación de lo afrocolombiano:

"Restrepo ha señalado cómo la invisibilidad del negro, de la que nos habla Nina de Friedemann, no es tanto un reflejo de la discriminación sociorracial, como de [...] 'las pugnas de sentido y los consensos de una comunidad académica por establecer los criterios de pertinencia y la legitimidad de su práctica' (Restrepo, 1997:282). A mi manera de entender, lo que el autor resalta es que la ausencia o presencia del objeto de estudio en la disciplina, tiene que ver más con los imaginarios propiamente académicos y las luchas de poder por la constitución del campo particular, que con el reflejo mecánico de una determinada dinámica social de exclusión." (Rojas, 2004: 159)

Entendemos que las representaciones que los seres humanos hacen de la realidad o de otros seres humanos son construidas a partir de procesos mentales cognitivos, de carácter individual, y procesos de interacción y contextuales, de carácter social (Jodelet, 1989). Para Rojas, la representación producida desde ciertos sectores de la academia sobre comunidades afrocolombianas (o negras) ha supuesto la existencia de poblaciones homogéneas, "alrededor de rasgos como el territorio, las prácticas culturales tradicionales, la defensa de la biodiversidad, formas de organización y un pasado común africano y de esclavización" (Rojas, 2004:161). En la construcción de estas representaciones han estado involucrados "conceptos propios del quehacer político y académico de reivindicación identitaria, expresados con frecuencia en los discursos reivindicativos y definiciones legales (Ley 70 de 1993), y evidencian la impronta de una tradición antropológica marcada por el esencialismo y la comunitarización" (p.161). Dicha perspectiva homogénea olvida que nociones como *comunidad*, *identidad cultural*, *cultura afro* o *negra*, entre otros, implican cruces e intersticios propios de grupos humanos en contextos de modernidad y globalización de los que habla Restrepo (1997).

Estas discusiones interesan, pues la expresión cultura afrocolombiana podría llevarnos a discursos esencialistas y reduccionistas. *Esencialistas* al adjudicar particularidades culturales a cuestiones biológicas, en los que "la cultura y la identidad se caracterizan básicamente como rasgos fijos, inmutables y heredados de los individuos y sus grupos de pertenencia" (Agudelo, 2004:176), y *reduccionistas* al simplificar la complejidad de las identidades afrocolombianas a una sola identidad, lo cual es uno de los aspectos que encontramos en el diálogo con las y los representantes de las instituciones educativas en los municipios de las regiones del Urabá y del Occidente de Antioquia, que participaron en este proceso:

"[Debemos tener en cuenta] que en todos los colegios, cuando se hable de la palabra afro o afrodescendiente, los muchachos sepan que afro es porque venimos de África; afrodescendientes porque descendemos de africanos; por eso decimos los negros que somos afro. Que cuando hablamos de etnia, estamos hablando de la negra, de la blanca, de la indígena, pero cuando hablamos específicamente de afrocolombianos, estamos hablando de



88a

los negros que venimos de África y que vivimos en Colombia, porque todos los negros descendemos de África, eso hay que tenerlo claro (...) somos negros y vivimos en Colombia o nacimos en Colombia, pero nuestras raíces están en África.” (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

El problema de los discursos esencialistas y reduccionistas es que tienden a invisibilizar u obviar una población bastante diversa intraétnicamente, lo cual nos sucedió al comenzar este proyecto, cuando pensábamos que íbamos a encontrar unas *comunidades* organizadas y cohesionadas culturalmente, que se pensaban a sí mismas a partir de su afrodescendencia, que trabajaban para y por sí mismas, que estaban unidas por unos intereses sociales y políticos, que construían sus propuestas de mejoramiento en cuestiones educativas y comunitarias, en fin, que supuestamente nos íbamos a encontrar con unas poblaciones afrocolombianas con unas prácticas culturales propias y específicas. Esta mirada inicial se fue transformando a lo largo del proceso, en la medida en que los docentes, estudiantes, líderes y padres y madres de familia que se conformaron en este proceso se fueron identificando a sí mismos como afroapartadoceños, afroarboletinos, afrosanjuaneros, como lo afirma una docente afrocolombiana de Arboletes:

“Cada región necesita saber de dónde viene y para dónde va. En Arboletes, la Cátedra nos sirve para saber los orígenes de nosotros, para la niñez que viene, que no olviden y que tengan una identidad como costeño o afroarboletino” (Encuentro, mayo 9 de 2006).

En fin, podríamos afirmar que en estas regiones coexisten tantas subjetividades afro como los pueblos que recorrimos, unidas todas por un vínculo ancestral africano.

## **5. Tensiones en la comprensión sobre la identidad cultural afrocolombiana**

En esta sección presentamos una pluralidad de visiones e intenciones políticas sobre la afrocolombianidad., no necesariamente encontradas ni opuestas, pero sí poco discutidas. En hora buena este proyecto propició un espacio de encuentro y puesta en común de posiciones y puntos de vista acerca de la *identidad cultural* del

pueblo afrocolombiano, por hombres y mujeres –que provienen del interior del país y de las regiones Pacífica y Caribe–, que se auto-representan como afrocolombianos y afrocolombianas. Este fue uno de los temas que más se tuvieron en cuenta para la elaboración de propuestas investigativas para la implementación de la CEA:

“Queremos rescatar esas costumbres que se han ido perdiendo poco a poco: la música; es raro escuchar en un muchacho el bullerengue, lo que es la música tradicional. Nosotros queremos a nivel de la Institución rescatar la música, las costumbres, el folclor. Este es nuestro proyecto: el rescate de la identidad cultural en la Institución Educativa Arboletes”. (Docente afrocolombiano de Arboletes. Encuentro, septiembre 14 de 2006).

El propósito de indagar sobre las prácticas y formas de vida ancestrales –cómo vivían, cómo hablaban, cómo pensaban el mundo–, para retomarlas y darlas a conocer pareciera ser uno de los ejes centrales hacia la re-construcción y fortalecimiento de la identidad cultural y la eliminación de la discriminación que hoy se vive. En un futuro sería interesante profundizar cómo estas prácticas se re-significan en el momento presente:

“Yo en primer lugar pienso que [la CEA es] para rescatar la cultura que se ha perdido, donde se respeten las diferencias y la vida de los demás, donde aprendamos a convivir como personas, con iguales derechos, con iguales deberes”. (Docente mestiza de Necoclí. Encuentro, mayo 11 de 2006).

“[La CEA es] para que [las y los estudiantes] valoren la identidad cultural, la parte propia del municipio: la cumbia, el bullerengue, el porro tapao.” (Docente afrocolombiano de Arboletes. Encuentro, septiembre 14 de 2006).

El largo y penoso proceso de enajenación de los saberes propios, de inferiorización, discriminación, exclusión y marginación de un alto número de sujetos esclavizados traídos de África y sus descendientes, a quienes se les prohibió ser lo que solían ser para evangelizarles y “hacerlos personas” (Castillo y Rojas, 2005), nos permite comprender por qué hoy, preguntas sobre la afrocolombianidad, sobre la



procedencia cultural, sobre los saberes y prácticas como población afrocolombiana, se comienzan apenas a hacer recientemente:

"Perdóneme la novatada, cuando hablan de afro ¿se refieren no sólo a los chocoanos, sino también a los del Cauca, a los de la Costa?" (Docente mestiza de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"Tenemos que ser realistas, nos venimos a identificar como negros de un tiempo a esta parte, pero ¿qué éramos nosotros antes? Nos daba como temor reconocernos como negros." (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"Yo no me había puesto como a pensar en ésto, en estas jerarquías [de clase, de etnia, de género, de saberes], porque ya uno está como tan agachado, y sabe uno que sí, que son ellos los que mandan, que son ellos los que están por encima, que son ellos los primeros, que son ellos los que dan un paso adelante, y uno como que ya no piensa en acabar con eso, sino que uno se matriculó ahí y se quedó ahí." (Docente afrocolombiana de Frontino. Encuentro, mayo 16 de 2006).

"Miramos que tiene más o menos, más de 10 años, casi 13, 14 años, la Ley 70, que es la que establece prácticamente esta cuestión de la Cátedra Afro, y mire apenas estamos conociendo y viendo a ver cómo la asimilamos." (Docente afrocolombiano de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

Las y los docentes participantes educativos expresaron un especial interés en fortalecer y/o recuperar la identidad cultural afro como "algo" que no se puede perder; y en sus intervenciones parecía que estuvieran hablando de **un** saber afro, de **un** modo de ser afro, de **una** cultura afro:

"El chocoano es negro, pero el del Cauca también es negro, el de Antioquia también es negro, mi hija nació aquí en Urabá y también es negra, entonces estamos hablando de lo general de los negros; estamos haciendo unos subgrupos: que porque es negro chocoano, no... de los negros, precisamente para que más adelante, los hijos nuestros, independientemente que sea de Urabá, que sean de Calí, se identifiquen como tal con una cultura afro, porque de lo contrario estamos teniendo, unas dificultades que, la gente, la cultura y la etnia se viven de acuerdo al conocimiento que uno tenga, cuando hay debilidad de

- conocimiento en cuanto a mi cultura, lógicamente, así me voy a comportar". (Docente afrocolombiano de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

Aunque no podemos negar que nos encontramos también con otros participantes que reconocían claramente la pluriversidad en la afrocolombianidad:

"En Colombia no existe ninguna etnia pura, ninguna raza pura, lo que nos recuerda que desde el año 1492, nosotros sufrimos un proceso que se llama mestizaje, con la llegada de la colonización de los españoles a nuestro continente y descubrimiento del continente americano; eso pues, nos da para entender que antes de 1492 la única raza, por decirlo así, que existía en Colombia o en América era la raza indígena, obviamente al mezclarse con los blancos que vienen de España y con los negros procedentes de África se produce lo que llamamos mestizaje." (Docente mestizo de Santa Fe de Antioquia. Encuentro, abril 20 de 2006).

"El africano trajo cosas pero también elaboró y construyó cosas; y lo más importante que hay que desarrollar en la Cátedra es mirar qué fue lo que se elaboró, además de lo que se trajo, los principales aportes que hizo no solamente ese africano sino ese afrocolombiano a la colombianidad, a la cultura nacional, porque el fin de esto es construir la colombianidad; porque tenemos que pensarnos a una sociedad mestiza; una sociedad donde la europeidad, donde la indigenidad y donde la africanidad construyen esa gran colombianidad donde estamos todos, porque nosotros no somos solamente un islote donde están los afro, donde están los mestizos, esto es una amalgama de situaciones, de circunstancias, de posibilidades, de miradas del mundo y de universos simbólicos, sociales, culturales, geográficos aun, distintos". (Docente afrocolombiano de Carepa. Encuentro, marzo 25 de 2006).

Profundizar sobre las diversas representaciones que construimos y que otros construyen sobre lo que somos o lo que debemos ser como afrocolombianos, deben hacer parte de la construcción de propuestas de implementación de la CEA. Es en la riqueza de la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad, no en la reducción en contenidos fijos en una identidad afro o un solo modo de ser afro, lo que permite que la CEA enriquezca la reflexión sobre las realidades locales. En este sentido, compartimos los cuestionamientos que se hace Rojas (2004) acerca de una única identidad afrocolombiana:



"Insisto en reconocer el valor de una representación identitaria como la de afrocolombiano en el plano de ciertas luchas por derechos a la tierra o la educación, por ejemplo. Sin embargo, me pregunto si el 70% de la población negra que vive en las ciudades puede reconocerse en la definición de comunidades negras que contiene la Ley 70 de 1993 o si en su memoria existe un registro de África o de la esclavización. Así mismo me pregunto si las representaciones académicas de lo negro, constituidas principalmente a partir del estudio de poblaciones ribereñas del Pacífico, son útiles para estudios que se propongan para contextos urbanos o rurales andinos, en nuestro caso" (p.163).

Consideramos que *lo afro* no sería suficiente para cubrir descriptivamente la diversidad intraétnica que encontramos en Urabá y Occidente y que hemos venido planteando en esta reflexión. Nos preguntamos entonces ¿si consideramos lo afro como un todo, puede hablarse de la construcción de lo afro como un meta-relato que, por su carácter esencialista, desconocería las afrocolombianidades que coexisten en estas regiones? Esto es, ¿es posible que bajo el discurso de la identidad cultural afrocolombiana estemos promoviendo un discurso homogeneizador que diluye la diversidad cultural intraétnica, inclusive? Sirven aquí, las anotaciones que hace Agudelo (2004) sobre los riesgos que pueden surgir cuando se piensa lo afrocolombiano como una única esencia:

"Aunque políticamente los movimientos negros pueden optar en un momento dado por un "esencialismo estratégico", esto no se puede volver una forma permanente de identificación, pues la esencialización es a la larga negativa porque naturaliza y deshistoriza la diferencia" (p.178).

"Reivindicar una identidad étnica en la que África es el eje de identificación como referente histórico y como realidad fijada y pura, es absolutamente legítimo como herramienta política, aunque ello no le otorgue a esta tesis un monopolio de la verdad en términos de que ella sea la única forma de reconocerse como negro y actuar políticamente en consecuencia. La observación de algunas experiencias permite, por el contrario, dudar de la eficacia política de dicho discurso." (p.184)

Así mismo Rojas (2004) advierte sobre las implicaciones de modelos oficiales de representación de lo étnico a partir de la Constitución de 1991:

"Esto ha dado lugar a una paradójica forma de reconocimiento, en la que sólo es posible la igualdad de aquel que se asume como diferente; muchas de las veces sobre la base de los criterios que en un principio dieron lugar a su exclusión, o de aquellos definidos por los expertos como lo oficialmente diferente (el modelo de alteridad oficial)." (p. 163)

Pensamos que esta homogeneización y esencialización de lo afro puede llevar a una reducción o folclorización de saberes y prácticas, sin profundizar en la historia o en las significaciones socioculturales de las mismas:

"Debemos averiguar acerca de las costumbres de la población afrocolombiana existente en el municipio; dentro de las costumbres va el peinado, el vestido, la comida, todo esto". (Docente mestiza de Santa Fe de Antioquia. Encuentro, abril 20 de 2006)

"Cada equipo quedó con una tarea, entre esas tareas estaba la recopilación de algunos términos típicos de cada una de las culturas, hablamos también de los trajes típicos, de los platos, de los atuendos, de una cantidad de cosas que utilizan cada uno de los grupos étnicos." (Docente afrocolombiano de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"Tengo montado para el 21 de mayo, para el día de la afrocolombianidad, en ese acto cívico-cultural van a haber unos stand, donde los muchachos pueden apreciar todo lo que tiene que ver con el folklore, todo lo que tiene que ver con los platos típicos, y con las artesanías afro." (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"Desde el folclor es mucho más fácil hacer el enlace de una etnia con la otra o una cultura con otra, las costumbres (...) esas mezclas que se dan a través del folclor pueden servirnos para lo que son las mesas de trabajo para la parte de la identidad cultural." (Docente afrocolombiano de Arboletes. Encuentro, septiembre 14 de 2006).

## **6. La Cátedra como pretexto para re-pensarnos y re-inventarnos**

Los movimientos sociales y su intelectualidad, al igual que los sectores dominantes, también han sido productores de representaciones sobre sí mismos y sobre la



sociedad, lo cual ha influido en sus formas de acción colectiva y en sus programas de demanda frente al Estado (Castillo y Rojas, 2005). Entonces, ¿qué estrategias se pueden crear para que cada ciudadano/a pueda participar en la construcción de las representaciones sobre sí mismo o sí misma y los demás? ¿Cómo involucrar a papás y mamás, a estudiantes, a líderes locales en la discusión y reflexión sobre representaciones como grupo étnico, como comunidad educativa, como hombres y mujeres? ¿No es un deber y un derecho ciudadano -de cada sujeto afrocolombiano, indígena o mestizo- conocer, participar y fortalecer los discursos y las agendas políticas que nos involucra y tienden al mejoramiento de nuestras condiciones de vida y en los procesos de construcción de lo que queremos para nuestro presente y nuestro futuro? ¿Cómo participamos en ese juego de poder de reinventar las categorías con que nos auto-representamos, con las que otros nos representan o con las que representamos a otros?

Castro-Gómez (2006) afirma que con la llegada de los españoles a América, llegó también el colonialismo, el cual se entiende como el proceso de dominación territorial, jurídica y política que establecen naciones hegemónicas (en este caso España y Portugal) sobre otras (pueblos nativos de América y África) y que este proceso, luego de 500 años, pareciera haber terminado -aunque no en su totalidad-. Sin embargo, aun permanece en el mundo la colonialidad; entendida ésta como las herencias del colonialismo pero en sectores menos visibles: el conocimiento (colonialidad del saber) y la subjetividad (colonialidad del ser):

"La colonialidad del saber implica la reproducción de un conocimiento occidental, de un modo de ver el mundo occidental, de producir conocimiento científico; y la colonialidad del ser significa una forma particular de ser sujetos, una relación de entablar una relación conmigo mismo/a, qué deseo hacer conmigo, con mi mente, con mi cuerpo, qué tipo de prácticas, incluso espirituales, entablo conmigo mismo. Y a todo este campo se le llama la colonialidad del poder".

De esta manera es importante preguntarnos: ¿cómo logramos descolonizar el saber que reproducimos como docentes? ¿De qué manera estamos perpetuando un

sistema excluyente y discriminador en las aulas a través de teorías y contenidos que nos llegan desde lugares ajenos? En cuanto a los textos guías y cartillas producidos en las metrópolis y que orientan en gran medida la actividad docente, algunos participantes expresaron:

"Nos llegan puntos de vista contruidos desde lo ciudadano desconociendo lo local, y se construyen estándares, pruebas; se pierde el contexto de vida con relación a lo que se plasma en las cartillas y libros. Error que repetimos los profesores cuando no pensamos en hacer la Cátedra desde el mismo entorno". (Docente mestizo de Arboletes. Encuentro, mayo 9 de 2006).

"Nosotros estamos siendo afortunados porque nos están diciendo 'construya usted mismo sus elementos', que es lo que siempre hemos dicho. Mire, los que estamos en el curso de matemáticas, cuántos errores hemos cometido por dejarnos guiar de las editoriales cuando nosotros podemos construir nuestras propias herramientas de trabajo, nuestros propios módulos". (Docente afrocolombiano de San Juan de Urabá. Encuentro, mayo 10 de 2006)

Desde los marcos legales que se abren a partir de la reforma constitucional de 1991, se crearon importantes espacios para la construcción de la CEA en las distintas instituciones educativas del país. ¿Qué hacer para que su institucionalización no desvirtúe estos esfuerzos y la anquilose en un currículo rígido? Es importante no olvidar que las políticas educativas en muchos de los casos se diseñan ministerialmente sin tener en cuenta la diversidad étnica y cultural para Colombia, es decir, como modelo general a seguir. Es lo que puede estar sucediendo con los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que publicó el Ministerio de Educación Nacional (1999), sobre los cuales no se han generado mecanismos suficientes para su estudio, discusión e implementación. Podría estarse homogenizando los modos de vivir la afrocolombianidad al institucionalizarse una CEA sin ofrecer unas herramientas conceptuales e investigativas (sobre memoria cultural, historia pasada y presente del pueblo afrocolombiano), metodológicas (como propuestas participativas para los procesos de construcción de propuestas sociales, educativas, culturales, políticas, productivas) y pedagógicas (reflexiones relacionadas con saberes y prácticas locales relacionadas con las globales) que



92a

responda a las necesidades y expectativas de las diversas poblaciones y comunidades afrocolombianas:

"Estamos en diferentes contextos, en diferentes instituciones educativas. Si nosotros no conocemos, no tenemos buena claridad de la problemática que se está presentando en las comunidades, entonces, ¿cómo vamos a llegar a construir una Cátedra que tenga equidad, que tenga un equilibrio de problemáticas, de contextos, de una cantidad de cosas que se dan en las diferentes instituciones y comunidades? (Docente afrocolombiano de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

Tener en cuenta las realidades e historias locales, reconocer la pluriversidad en la afrocolombianidad en procesos de construcción de propuestas de implementación de la CEA, podría ayudarnos a entender ¿qué es ser afrocolombiano/a en Apartadó, en Santa Fé de Antioquia o en San Juan de Urabá? ¿Qué es ser afrocolombiano/a en una región que por distintas tensiones sociales, políticas, económicas y culturales, está reconfigurando permanentes tramas que vienen reconfigurando sus modo de vida?

"Yo soy negra, y de pronto mis raíces son negras, pero tengo otro contexto; entonces, si nosotros nos socializamos, el profe que es negro, que es del Chocó, que ha manejado eso, él me puede enseñar cosas a mí, que a pesar de que soy negra y todo, no las manejo por no haber estado en ese contexto". (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

La tarea no es fácil y durante las jornadas de diálogo, las y los docentes participantes nos expresaron sus inquietudes, necesidades, confusiones y enorme soledad en la que han estado respecto a la responsabilidad de pensar y construir la CEA:

"Yo no se, y ojalá, dios me ayude, yo no se cómo voy a empezar a dictar esta clase en mi salón, cuando en mi salón no todos son negros, o sea ¿yo, cómo lo voy a hacer? ¿O me estoy excluyendo, o nos estamos excluyendo, o qué estamos haciendo? O sea, no entiendo, yo no entiendo" (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"La dificultad que hemos tenido es porque como que no hemos entendido, no hemos encontrado bien la técnica para llevar a cabo el trabajo". (Docente afrocolombiana de San Juan de Urabá. Encuentro, mayo 10 de 2006).

En contextos con población mayoritariamente mestiza, como en las instituciones educativas participantes de los municipios de Occidente, se manifestaron también las siguientes dificultades para construir las propuestas de implementación de la CEA: escasez de materiales didácticos, carencia de conocimientos acerca de la identidad afrocolombiana, falta de acompañamiento formativo por parte de grupos académicos durante el diseño y la ejecución de propuestas investigativas, entre otras:

"En muchas comunidades mestizas el referente que tenemos de la población afro es lo que nos cuenta la historia y en la actualidad por los deportistas, por los artistas, que son la gente que se destaca de la población afro, pero los otros referentes, el común del afro colombiano, no los conocemos muy de cerca, no sabemos cuál es su cotidianidad, sus arraigos, sus raíces, ¿por qué culturalmente tienen una forma de ser? Entonces, ¿cómo profundizar un poquito en eso de la población afro? ¿qué dar como referencia? Solamente conocemos lo que nos muestra la televisión, los que sobresalen." (Docente mestizo de Frontino. Encuentro, mayo 16 de 2006).

"Nosotros partimos de que no conocemos nada de afrocolombianidad; partimos de ahí, nosotros no conocemos nada. Fuera de eso, nosotros no estamos desarrollando temas que son de la Cátedra sino que vamos a desarrollar es una estrategia para investigar y así, elaborar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos." (Docente mestizo de Santa Fe de Antioquia. Encuentro, abril 19 de 2006).

Estas manifestaciones de impotencia y debilidad conceptual, pero a la vez, el enorme interés por mayores estrategias académicas e investigativas, nos indican la importancia de incrementar en el futuro la alianza entre la academia, los grupos de investigación y los cuerpos docentes de estas localidades para quienes la CEA se ha convertido en una gran responsabilidad. Una óptima implementación de la CEA deberá tener en cuenta, entre otros: a) enriquecer la formación académica –a través de diplomas, especializaciones, maestrías o doctorados– de los agentes educativos implicados, b) incentivar el interés de docentes y directivos de las instituciones y de



administradores municipales de educación, c) posibilitar el acceso a materiales bibliográficos y didácticos de apoyo, d) reflexionar sobre la manera como entendamos el sentido y la justificación de la CEA, e) ampliar la participación de la comunidad educativa, f) profundizar en los contextos locales en los que está inserta la institución educativa y la comunidad.

Es importante anotar que para la construcción de propuestas de implementación de la CEA, se deben tener en cuenta dos momentos: 1) un proceso de reflexión sobre la CEA con las y los participantes (docentes, estudiantes, líderes, padres y madres de familia) para indagar y definir contenidos de la misma, y 2) la elaboración de metodologías activas de trabajo, basada en preguntas de investigación o preguntas problematizadoras para que los y las estudiantes sean quienes exploren e indaguen las realidades de su entorno. De esta manera, mediante estos momentos, procurar que la CEA permanezca en continua re-creación, para que esté siempre viva.

## **7. Reflexiones finales**

Aprovechar la CEA para re-pensarnos requiere que revisemos de qué manera nos hemos estado interrelacionando tanto interétnica como intraétnicamente. Es decir, ¿hasta qué punto estamos facilitando el trabajo a los dispositivos estatales de unificar nuestras formas de vivir y de pensar, de autocontrolar nuestra vida de acuerdo a la identidad del pueblo étnico al que “pertenezco”? ¿Hasta qué punto entre nosotros mismos reproducimos prácticas discriminatorias y racistas? ¿Hasta qué punto estamos reproduciendo un pensamiento eurocentrado del sistema-mundo capitalista que desvaloriza lo afro y sus diversas expresiones?

“He alcanzado a escuchar todo lo que se ha dicho y es demasiado bonito, pero lastimosamente nuestros negros, y me incluyo porque soy muy negra, nosotros mismos hemos hecho la manera de que nos hayan sacado de muchos contextos y de muchas cosas; hemos hecho lo peorcito, porque miren esto: una vez, a mí alguien me dice: ‘a mi no me gustan las negras’, y era un tipo súper negro, demasiado negro, diría yo. Cuando un negro

está rechazando su gente, ya ¿qué queda de ese negro?, ¿qué hay de ese negro? Autoevaluación para nosotros los negros, cuando ya no queremos ser negros, o cuando ya simplemente queremos que la raza no sea oscurita, sino que sea mucho más clarita y sucesivamente se va aclarando, se va aclarando, hasta que llega el punto que el negro se ha desaparecido (...) '¡A mí no me gustan las negras!, ¡es que yo con una negra no me meto!' Nosotros mismos, o sea, eso ya es pues, demasiado, de no quererse, de no quererme yo como negro cuando lanzo una expresión de esas, es como, como la parte de la reflexión." (Docente afrocolombiana de Apartadó. Encuentro, mayo 12 de 2006).

"Nadie escapa a las jerarquías de clase, raciales, sexuales, de género, lingüísticas, geográficas y espirituales del sistema-mundo europeo" (Grosfoguel, 2006) que ha traído consigo la tríada de la *colonialidad del poder*, *la colonialidad del saber* y *la colonialidad del ser*, pero asimismo, nadie está por fuera de las posibilidades de repensar(se) y en este sentido invitamos, desde la construcción de la CEA, a repensarnos: ¿de qué manera podemos descolonizar las formas de relacionarnos con el mundo, las maneras de asumir críticamente lo que somos o lo que venimos siendo, los conocimientos que hemos adquirido y construido y los que estamos reproduciendo? ¿Cómo podemos descolonizar la mirada que hemos apropiado, reproducido, replicado y transmitido en nuestras relaciones cotidianas en la familia, la escuela, la pareja, con nosotros/as mismos/as? Nuestra apuesta es a una CEA como pretexto para re-pensarnos; una CEA que ofrezca el espacio para que los y las estudiantes, así como la comunidad educativa en general, empiecen a fortalecer la construcción de una ruta para pensarse a partir de su afrocolombianidad, porque ¿cómo podríamos construir una CEA sin pensarnos a si mismos/as como afrocolombianos y afrocolombianas?

Uno de los objetivos de la CEA es el de "propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios"; ello implica reconocer también la diversidad cultural existente al interior de la etnia afro. Para avanzar en este objetivo, a cada sujeto, cada comunidad educativa, cada familia, cada organización, cada administrador/a docente, cada líder, nos corresponde



preguntarnos si estamos reconociendo, aceptando y respetando la diversidad cultural existente en los modos de vivir la afrocolombianidad, si estamos reconociendo la pluralidad de identidades o subjetividades que se han venido configurando a través de las grandes movilizaciones y migraciones poblacionales, si estamos reconociendo la gran variedad de saberes afro que deberán alimentar la CEA. En este sentido, hemos querido llamar la atención hacia la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad, para que se incluya en el proceso de construcción de propuestas de implementación de la CEA.

La CEA nos invita a revisar y cuestionar lo que somos y lo que queremos ser, lo que pensamos del mundo y queremos de él, a re-pensar la manera en que nos relacionamos con otras personas, las jerarquías de etnia, género, edad, sexual, espiritual, epistémica, que manejamos cotidianamente en espacios íntimos y en públicos; de esta manera la Cátedra no es otro curso, otra materia, otra unidad temática del currículo; es una hermosa oportunidad de construir para la paz, para la vida.

## Referencias

Agudelo, Carlos Efrén. (2004). No todos vienen del río: construcción de identidades negras urbanas y movilización política en Colombia. En E. Restrepo y A. Rojas (Edts.). "Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia". Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 173-194.

Castillo, Elizabeth y Rojas, Axel. (2005). "Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia". Popayán: Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, Santiago. (2006). "Seminario La decolonialidad del ser", en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Archivo de audio.

Castro-Gómez, Santiago. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. In E. Lander (Ed.), "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas". Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 145-161.

Castro-Gómez, Santiago y Mendieta, Eduardo. (1998). "Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate". Universidad de San Francisco.

Grosfoguel, Ramón. (2006). "Actualidad del pensamiento de Aimé Césaire: redefinición del sistema-mundo y producción de utopía desde la diferencia colonial". Ponencia presentada en el Seminario "Descolonizar el pensamiento", realizado en marzo de 2006. Universidad de Antioquia, Medellín.

INER y Regionalización de la Universidad de Antioquia. (2003). "Urabá. Desarrollo regional : una tarea común universidad-región". Medellín: Universidad de Antioquia.

Jodelet, Dense. (1989). "Représentations Sociales: Un domaine en expansion. En: Les Représentations Sociales". Paris: PUF.

MEN. (2001). "Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos". Bogotá: MEN

Restrepo, Eduardo. (1997). Afrocolombianos. antropología y proyecto de modernidad en Colombia. En: María Victoria Uribe y Eduardo Restrepo (eds.), "Antropología en la modernidad. Identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia". Bogotá: ICANH, 279-319.

Rojas, Axel (2004). Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. En E. Restrepo y A. Rojas



(Edts.). "Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia". Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 157-172.

Rojas, Alba y Henao, Alexandra. (2004). Hacia una pedagogía para el y la joven desde una mirada intercultural. En: "Maestros Gestores De Nuevos Caminos". Medellín: Varios.

### CAPÍTULO III. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: EJE ARTICULADOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES EQUITATIVAS A PARTIR LA PEDAGOGÍA Y LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS<sup>7</sup>

En este capítulo se tendrán en cuenta aspectos relacionados con las interacciones hombre/mujer que actualmente se abordan desde los denominados "estudios de género"; y que se convierten en una oportunidad para establecer relaciones con otros espacios de reconocimiento de la subjetividad, como la Etnoeducación y la CEA. Los estudios de género orientan sus acciones y reflexiones al análisis y el mejoramiento de las relaciones entre mujeres y hombres; contribuyen a visibilizar el papel de la mujer en diversos escenarios y a fortalecer políticas de reconocimiento a la diferencia en las identidades femeninas, masculinas, homosexuales y otras opciones sexuales que se encuentran al margen. Por ello, en este capítulo se destacarán aspectos referidos a las relaciones de género y al papel de la mujer afro durante la realización del proyecto para llegar a una propuesta de inserción de este componente en la Cátedra.

La introducción de esta categoría de análisis y de acción en esta propuesta de la CEA, apunta a cuestionar el androcentrismo –social, cultural, económico y hasta lingüístico<sup>8</sup>–, como causa de una lógica patriarcal que impide la consideración de las mujeres, y otros colectivos denominados minoritarios, como sujetos sociales y políticos. Los estudios de género han contribuido con el reconocimiento de la invisibilidad a la que han sido sometidas las mujeres y se pone en entredicho los

<sup>7</sup> Responsable de este capítulo: Lucelly Palacio Nagupe.

<sup>8</sup> Tradicionalmente se han utilizado las palabras hombre y hombres con un sentido universal, ocultando o desdibujando la presencia, las aportaciones y el protagonismo de las mujeres. Cuando se utiliza el masculino plural para ambos géneros, se introduce ambigüedad en el mensaje en perjuicio de las mujeres. Se debe evitar el uso del masculino plural como si fuera omnicompreensivo cuando se habla de pueblos, categorías, grupos, etc., empleando en estos casos ambos géneros y otras formas que representen mejor la idea de conjunto. La designación asimétrica de mujeres y hombres en el campo político, social y cultural responde a una tradición discriminatoria para las mujeres y por ello debe ser corregida. (Tomado de: Una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje, Ministerio de Asuntos Sociales de España–Instituto de la Mujer. <http://www.elcastellano.org/sexismo.html>).



roles asignados a unos y otras en una sociedad marcada por la cultura patriarcal, machista e inequitativa, idealizadora de lo masculino a través del lenguaje y de las acciones.

El modo de ser mujer o de ser hombre en una cultura, adquiridos en el proceso de socialización, se ha mantenido y reproducido a través de varias instituciones, dentro de ellas la escuela. Al respecto León (2004) plantea como los sistemas educativos han tejido relaciones que articulan múltiples formas de exclusión e inferiorización de las mujeres; si a ello agregamos las relaciones de poder patriarcal y racial que se instauraron desde el período de la Conquista y la Colonia a los pueblos esclavizados, veremos cómo estrategias coloniales se tradujeron en prácticas y procesos de subalternización de hombres y mujeres afrodescendientes como sujetos histórico-sociales.

### 1. Perspectiva de género

La perspectiva de género busca, por un lado, el develamiento de las dominaciones y subordinaciones, que en muchas ocasiones están enmascaradas formando parte de la violencia cultural; y de otro, la reconstrucción de nuevas posibilidades de ser, actuar y habitar el espacio.

“Es una categoría de análisis de lo social que contribuye a explicar aquello que acontece en los vínculos humanos y comparte con otras determinaciones sociales como clase, etnia, credo político o religioso, la explicación del aspecto plural de lo social. La categoría de género como abstracto del pensamiento, no hace relación sólo a hombres y mujeres, sino principalmente a significaciones sociales, a campos simbólicos, a imaginarios colectivos, a modos de ser, estar, tener, hacer, en el mundo de los sujetos sociales.” (Peláez Mejía, 2000:49)

La opresión producto de la esclavización no puede mirarse al margen de un proceso atávico de subordinación e inferiorización de las mujeres a la cultura de los hombres en muchos pueblos del mundo, lo que se conoce como patriarcado, que se

expresará con particular fiereza en la cultura europea llegada a América. Por patriarcado comprendemos,

"Un orden social, político, económico y cultural de poder; un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre. Esta basado en la supremacía de los hombres y de lo masculino. Es así mismo un orden de dominio de unos hombres por otros hombres. En él, las mujeres, en distintos grados, son expropiadas y sometidas a opresión, de manera predeterminada. En este orden se apuntala a los hombres como dueños y dirigentes del mundo – en cualquier formación social--se preservan para ellos poderes de servidumbre sobre las mujeres y los hijos de las mujeres, y se les permite expropiarles sus creaciones y sus bienes materiales y simbólicos. En él, el sujeto no es sólo el hombre es el patriarca." <sup>9</sup>

El patriarcado es un sistema de construcción social de género que influye hoy día nuestras maneras de representarnos el mundo y el conocimiento:

"En la ciencia moderna la representación de lo científico es masculina, mientras que el mundo natural es femenino. Se ha explicado el sistema de género mediante el sistema binario que designa lugares sociales, atributos psíquicos, expectativas, cualidades y tiempos. Así mismo este concepto designa formas de pensar, amar, de hacer y de ejercer la sexualidad. Algunos ejemplos que el sistema binario utiliza para pensar lo femenino y lo masculino son los siguientes: **femenino**: pasividad, delicadeza, sentimiento, síntesis, naturaleza corazón, intuición, paz, casa, privado, cuerpo, cooperación. **Masculino**: actividad, rudeza, razón, análisis, cultura, cerebro, intelecto, violencia, calle, público, mente, competencia." (Peláez Mejía, 2001:48)

El uso de este lenguaje diferenciado ha profundizado la brecha entre lo femenino y lo masculino, privilegiando el prototipo machista característico del hombre y la subvaloración de la mujer. Lo cual se presenta en las diferentes culturas, dentro de ellas la afro; caracterizada por las mismas las relaciones de género que plantea la autora donde la opresión ejercida por la cultura patriarcal se refuerza y duplica en otra opresión hacia la mujer afro, desconociendo su potencial como ser social. La

---

<sup>9</sup> Fuente: "Glosario de términos sobre género." Publicado por El Grupo Consultivo Género, MAYA-GCEMA en colaboración con El Centro Mujer y Familia (Hoy INAMU), (sin fecha de publicación). Reconceptualizado por AC FIRE/RIF.



resistencia a esta opresión ha permitido ir ganando espacios de reflexión y visibilización participativa de su rol como parte activa de la sociedad.

La perspectiva de género visibiliza el poder y la opresión de una sociedad que desconoce, margina y excluye a las mujeres; lucha contra relaciones de género inequitativas y contribuye a impulsar las luchas de las mujeres para exigir la igualdad de derechos, a través de acciones que preserven su dignidad e integridad; llevándolas a posicionarse social, política y jurídicamente. Es interesante observar como en la reforma constitucional de Colombia de 1991, al mismo tiempo que se reconocieron los derechos de las denominadas minorías étnicas, se establecieron también derechos de equidad hacia las mujeres:

"Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.. [...] El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan". (Artículo 13).

"Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública." (Artículo 40, numeral 7).

"La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado, y recibirá de este subsidio alimentario si entonces estuviere desempleada o desamparada. El Estado apoyará de manera especial a la mujer cabeza de familia." (Artículo 43)

En las últimas décadas en Colombia, se han incrementado los movimientos y organizaciones sociales con perspectiva de género, impulsando la realización de estudios e investigaciones que develan las formas de discriminación en los distintos escenarios públicos y privados, particularmente en el sistema educativo y los contextos escolares, para reorientar políticas educativas que lleven a fomentar la equidad, formular nuevas preguntas a los procesos de conocimiento y desarrollo de

competencias teniendo en cuenta la diversidad en la vida cotidiana, fomentar la convivencia entre identidades diversas en el contexto escolar, luchar por la redistribución del capital cultural y recursos para la eliminación de todas las formas de discriminación en el campo educativo, teniendo en cuenta el desplazamiento forzado que afecta principalmente a niñas y mujeres jóvenes. Interesa llamar la atención acá hacia aquellas organizaciones que incluyen la intersección entre la perspectiva de género y la perspectiva étnica (ver por ejemplo, Movimiento Étnico de Mujeres Negras de Colombia o la Red Nacional de Mujeres Afrocolombianas).

## **2. Perspectiva de género y mujeres afro**

Históricamente, la mujer afrocolombiana ha sido invisibilizada desde sus aportes sociales, culturales, gastronómicos, económicos, políticos entre otros; con el agravante de generar y reproducir prejuicios, estereotipos y discriminación en toda la geografía nacional. Es por ello que se recogió este principio de equidad en la reforma constitucional de 1991: “la mujer y el hombre tiene iguales derechos y oportunidades. La mujer no puede ser sometida a ninguna clase de discriminación (Artículo 43)”.

En los espacios de convivencia constantemente se reproducen los prejuicios, estereotipos y discriminación, además de la sociedad dominante hacia las personas afro, de los hombres afro hacia las mujeres afro, reduciéndose su papel o lo erótico y servil, desconociendo que ella es más que cuerpo, sexo, baile y empleada doméstica; categorías que inciden en el fortalecimiento de lo masculino y del poder que se ejerce en las relaciones de género, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y otros espacios sociales, ocasionando mayor inequidad.

Entre las temáticas que ameritan llevarse a la discusión en la CEA, tanto al interior de la población afro como por fuera de ella, se pueden mencionar: relación asimétrica de la pareja, en la que el hombre mayoritariamente ha ejercido el poder otorgado por la sociedad patriarcal en relación con su libertad sexual, que lo autoriza para ejercer la bigamia o poligamia; justificar su paternidad irresponsable



(abandono); privilegio masculino en la toma de decisiones; machismo y maltrato hacia la mujer entre otros. Otro aspecto que amerita atención y debate son las dificultades organizativas que impiden la unidad y realización de acciones positivas conjuntas en beneficio de las comunidades, predominando en ellas el individualismo, egoísmo, protagonismo entre otros. Además, cuestionar los espacios laborales en los que las personas afros y en especial las mujeres son discriminadas, destacándoseles sólo como empleadas domésticas.

Todos estos conflictos que se presentan en la vida de la mujer afro tienen su fundamento en una sociedad patriarcal y racista, heredada desde la época colonial, que se reproduce en el seno familiar y en los espacios donde ésta interactúa con hombres de su misma etnia y hombres de otras culturas; lo cual hace más difícil su situación de marginalidad, al ser objeto de una doble opresión.

### **3. Perspectiva de género y Cátedra de Estudios Afrocolombianos**

Hablar de Etnoeducación y consolidación de la CEA sin visibilizar el liderazgo y la participación de la mujer afrocolombiana, es correr el riesgo de continuar ejerciendo las mismas prácticas y vicios discriminadores e invisibilizadores que tanto hemos rechazado y cuestionado. Pensar esta propuesta desde la perspectiva de género crea la posibilidad de reflexionar críticamente al interior de los espacios de interacción de las personas afrocolombianas; en el contexto familiar afrocolombiano (la pareja, hijos e hijas, tías, tíos, hermanos, hermanas), organizaciones, espacios laborales, instituciones escolares, entre otros

Si bien el tema de género no ha formado parte de abiertas discusiones para enriquecer la CEA, se pueden pensar las relaciones de género a partir de las iniciativas existentes en otros espacios de reflexión especialmente de movimientos enfocados a analizar esta temática. Es a partir de la construcción de género que la mujer puede hacerse visible como sujeto de acción social y política, que los hombres afro rompan juegos de poder machistas que afectan sus relaciones de pareja y

familia, y que se puedan construir de manera conjunta procesos de reivindicación por una mayor dignidad y calidad de vida de la población afrocolombiana.

El anterior punto de vista invita a la mujer afro a pensarse críticamente dentro de la cultura de su comunidad y fuera de ésta, con el objeto de deconstruir imágenes negativas y falsas concepciones en torno a ella, para poder construir una imagen positiva y dignificante como ser humano, que le ha sido arrebatada en una sociedad inconsecuente con sus valores, como expresara la escritora afronorteamericana, Audre Lorde:

"Cuando vivimos fuera de nosotras, y con esto quiero decir basadas solamente en directivas externas, en lugar de vivir basadas en nuestros conocimientos y en nuestras necesidades internas, cuando vivimos alejadas de las directivas eróticas que vienen desde adentro de nosotras mismas, entonces nuestras vidas permanecen limitadas por formas externas y alienantes y terminamos ajustándonos a una estructura que no está basada en las necesidades humanas[...]. Al empezar a reconocer nuestros sentimientos más profundos, empezamos a dejar, necesariamente, de sentirnos satisfechas con el sufrimiento y la auto-negación y con la paralización que tan frecuentemente parece ser la única alternativa en nuestra sociedad. Nuestras acciones contra la opresión se hacen uno con nuestro ser, motivadas y reforzadas desde adentro. En contacto con lo erótico, me siento menos dispuesta a aceptar la impotencia u otros estados del ser que no son parte de mi naturaleza, tales como la resignación, la desesperación, la auto-destrucción, la depresión, la auto-negación." (Lorde, 1995)

Las palabras de la autora manifiestan la inconformidad de las mujeres afro frente a las innumerables opresiones vividas, y la necesidad de empoderarse y pensarse como personas autónomas en la toma de decisiones, estar alerta y en permanente búsqueda de estrategias que les ayuden a superar las situaciones que enfrentan en la cotidianidad a raíz de su condición social, con el fin de lograr una vida digna dentro de sus posibilidades. En este sentido varias escritoras afroamericanas plantean el reto y compromiso que tiene la mujer afro de escribir sobre su propia historia, sobre ella misma, porque la historia la ha invisibilizado junto con sus aportes. Alcira Rufino sostiene sobre la mujer afro:



"Pues por ser esclava no surgía como persona, se reducía y negaba en toda su dimensión. La historia no se encuentra en los libros ni en los registros oficiales. Ignorada por estudiosos, cabe a la propia mujer negra la tarea de escribir sobre sí misma, fiel a su tradición de lucha. Como esclavas no éramos dueñas de la palabra, de nuestro cuerpo de nuestro destino. Durante ese período habló por nosotras una literatura que nos reduce, que nos niega cualquier vida psicológica e intelectual, que exhibe nuestro cuerpo colonizado por fantasías sexuales más secretas, un cuerpo sin raíces, ni historia, ni afectividad". (Rufino, 1995:53-54)

Aproximarse a las relaciones de género desde la CEA requiere deconstruir viejos paradigmas, a través de la lectura crítica de la realidad en contextos específicos; que resignifique la mirada en la comprensión de la mujer afrocolombiana mediante nuevas construcciones teóricas que plasmen su sentir, aspiraciones y redignificación; con la formulación de alternativas pedagógicas en pro de una educación con equidad, sin vulnerar los derechos tanto de hombres como de mujeres, recurriendo a propuestas educativas como la CEA, considerada una opción de vida por incorporar elementos en espacios de interacción y prácticas pedagógicas, basados en la aceptación y respeto por las demás personas. Con ello se busca replantear modelos educativos homogeneizantes, reproductores de ideologías dominantes gestadas durante la colonización, desde un punto de vista negativo/represivo hacia aquellas personas que no hicieran parte del prototipo ideal nacional eurocéntrico.

La categoría de género como punto de discusión desde la construcción colectiva de la CEA se hace un tanto compleja, por algunas situaciones de índole cultural arraigadas históricamente en la sociedad y en particular en las comunidades afrocolombianas. Al incorporar la reflexión de género en las actuales discusiones pedagógicas, etnoeducativas y de la CEA, se busca cuestionar las formas patriarcales tradicionales en la construcción de las relaciones de poder en contextos sociales, institucionales, familiares y educativos, donde se construye, se transmite y se reproduce la inequidad en forma permanente. De allí la importancia de examinar las relaciones de género en distintos ámbitos, particularmente, la escuela:

"Un análisis de la escuela en el marco de la sociedad en su conjunto, posibilita que las relaciones de género puedan ser analizadas como parte de la 'enseñanza tácita' que se imparte en la escuela a fin de descubrir los mensajes ideológicos incorporados en los contenidos tanto del currículo formal como de las relaciones sociales propias del encuentro en el aula." (Estrada, 2001:16).

La Etnoeducación y CEA, desde la perspectiva de género, son una oportunidad para la lograr las reivindicaciones de las relaciones sociales construidas bajo parámetros de inequidad y estructuradas en el marco de la cultura patriarcal, un modelo de sociedad desconocedora de las múltiples identidades de hombres y mujeres, que consolidó un estereotipo y protagonismo de superioridad masculina e inferioridad y sumisión femenina.

Por ello, el propósito de los líderes y lideresas no es otro que el de incorporar una visión de sociedad equitativa, justa y dignificante. En este sentido las acciones positivas se han dado gracias a esfuerzos históricos colectivos en el ámbito internacional (Europa y Estados Unidos), nacional (Red de mujeres afrocolombianas, Ruta pacífica de mujeres) y local (estudios universitarios de género, y reflexiones comunitarias); movimientos sociales cuestionadores de la supremacía de la cultura patriarcal y las relaciones de poder tejidas al interior de estas, con el fin de superar los discursos y prácticas unilaterales en relación con la identidad étnica y de género, a través de reflexiones en el marco de debates académicos, científicos, multiculturales y comunitarios, en los que la mujer ha sido la gran invisibilizada.

Se deben implementar estrategias permanentes que permitan replantear las acciones negativas, finalidad errada y discriminadora del lenguaje orientándose en forma dialógica positiva, como fuente de conciliación y reconocimiento de la diferencia para aprender a convivir con el otro u otra; a través de la apropiación de referentes culturales que confluyen en un contexto intercultural en el marco de las relaciones de género y de las mujeres afro, con el fin de comprenderlas y redescubrirlas desde su cosmovisión y simbología; a través de espacios de



discusión y de la aplicación de filtros culturales que ayuden a identificar el nivel de reconocimiento, aceptación o rechazo en las relaciones y poder, para superar las tensiones que surjan en estas a la luz de la perspectiva de género.

El discurso y acciones de reconocimiento, incluyentes y participativas que se pretenden lograr desde la perspectiva de género articulada a la CEA, crea otra expectativa en las construcciones culturales y producción de conocimiento en el que la mujer ha logrado incursionar significativamente, fortaleciendo el campo intelectual y científico, cargados de grandes sesgos, invisibilización y desconocimiento de las fortalezas femeninas; espacio reservado sólo a los hombres, a través del cual se le ha conservado su hegemonía en el marco de los intereses políticos y económicos como componentes del sistema patriarcal vigente en la sociedad que ha menoscabado la dimensión integral de la mujer.

La construcción colectiva que se requiere en la materialización de la CEA como estrategia pedagógica nos permite articular diferentes participantes y puntos de vista, de líderes, lideresas, estudiantes, padres y madres de familia, docentes entre otros, que aporten a los componentes necesarios de una propuesta incluyente y democrática para superar las dificultades internas a través del análisis y aplicación de la metodología "Casa adentro y casa afuera" planteada por León (2004); en la que se evidencie el recorrido histórico en el que la mujer afro ha llevado la peor parte, por la negación de sus derechos e invisibilización a que ha estado sometida desde la época de la colonia; como participante activa de la sociedad, negándosele el derecho a ser, sentir y pensar por sí misma.

Es por todo ese desconocimiento que a la mujer afro se le debe visibilizar su participación en los espacios que ella misma ha ayudado a construir, en el ámbito familiar, social, político, económico, laboral entre otros y es a través de la propuesta en escena que se puede materializar su reivindicación, ya que ha estado expuesta en su devenir histórico al maltrato y discriminación que degradan su dignidad; no sólo la que experimentan las mujeres normalmente por ser mujeres; sino que en esta

se profundiza en los aspectos socio-político, económico, laboral, por hacer parte de una población excluida históricamente y carente de poder político. En este sentido, varias lideresas, estudiosas e investigadoras han venido construyendo espacios de reflexión, académicos y comunitarios en donde la mujer negra ha apropiando elementos para impulsar y gestionar su propio desarrollo, mejorar su calidad de vida y la de las personas que la rodean; ya que en la mayoría de los casos soporta el peso de la obligación como cabeza de familia, con ingresos insuficientes de soporte al hogar por el desempleo y la problemática social del país.

#### **4. Percepciones sobre las relaciones de género y sobre la mujer afro durante la realización del proyecto**

Relacionamos a continuación, algunos testimonios que surgieron durante la realización del proyecto, los cuales nos dan luces para llevar a la discusión las relaciones de género y posibilitar a partir de ellas, futuras reflexiones desde las cuales pensar otros temas que merecen atención, lectura crítica, investigación y discusión entre hombres, mujeres de varias generaciones y roles, que permita dar solución a problemáticas presentadas en su cotidianidad, o por lo menos, lograr su cuestionamiento como la invisibilidad, discriminación, violencia o maltrato:

"Queremos cuestionar las relaciones de género para que las mujeres seamos tomadas en cuenta, se respeten y se valoren así mismas" (Éstudante mujer de San Juan de Urabá. Encuentro, noviembre de 2006).

"En el consejo municipal de San Juan no hay ni una sola mujer para ocupar los espacios..." (Docente afrocolombiana de San Juan de Urabá. Encuentro, septiembre de 2006).

"Hace unos días estuvieron en Apartadó trabajando el sistema patriarcal y machista que maltrata a las mujeres." (Docente mujer de Arboletes. Encuentro, 9 de mayo de 2006).

Una estudiante de bachillerato de la institución educativa San Juan de Urabá plantea como tema que le interesaría indagar:



"La violencia psicológica, porque las mujeres se vuelven incapaces ante los hombres, entonces como ya tienen esa mentalidad de que el hombre es superior se dejan maltratar, entonces dicen que no son capaces de dejarlos porque están muy apegadas a él."  
(Estudiante mujer. Encuentro, septiembre de 2006)

Estos testimonios dan cuenta de un maltrato que sigue vigente en los núcleos familiares y sociales; en sus palabras, las mujeres que atendieron estos encuentros plantearon la necesidad de una mayor visibilización y participación en la vida social, para su realización como personas y su dignificación a través del desarrollo de programas que les permita el reconocimiento de sus derechos con equidad. Así mismo, estas palabras dan cuenta de la sumisión en que se encuentran algunas mujeres al permitir el maltrato por sostener un hogar, aunque ello les afecte su integridad personal, pero ante lo cual las estudiantes han empezado a develar dicha temática como punto de partida, para impulsar espacios de reflexión y próximas investigaciones en este sentido. Las mujeres conocen el problema que las afecta, en la mayoría de los casos conviven con él, pero lo soportan porque no ven más alternativas que seguir sufriendo la violencia por el apego a su pareja. Eso les impide ver la vida con otros ojos, con una mirada transformadora que les ayude a plantear alternativas de solución a la situación que experimentan.

Si bien se han venido realizando estudios en algunos contextos que permiten una reflexión sobre los problemas de género, éstos no han permeado todos los espacios, ni a todas las mujeres ni los hombres, por eso se hace necesario elevar las discusiones de género en relación con el maltrato y la discriminación en diferentes contextos, para que se puedan develar los problemas que viven otras mujeres en su relación de pareja y poder de esta forma, aportar los elementos necesarios para que ellas y ellos los apropien y a la vez contribuyan a la generación de posibles cambios que dignifiquen su vida familiar entre otras. Esta vida familiar en los casos de maltrato genera al interior de la persona una serie de contradicciones, desesperanzas, confusiones e indecisiones que a la hora de elegir el camino a seguir frente a esta problemática, no se tiene la lucidez pertinente para hacerlo; este es uno de los aspectos que se puede tomar al igual que los insultos que se tejen

alrededor de los momentos cruciales del maltrato, como la afectación psicológica que vive la persona en el caso de la violencia familiar. Además esta misma situación contribuye al deterioro de la vida en familia donde hijos e hijas también son afectados en diferentes formas.

La discriminación y prejuicios hacia la mujer no sólo se viven en la familia, sino que también se dan en muy distintos ámbitos de la vida social, que se ven reflejados en la televisión y otros espacios:

"Parte de la culpa de que nosotros discriminemos a los negros (la tiene) la televisión, porque siempre las negras son las empleadas de las casas; puede que no tanto en las novelas colombianas, pero en las novelas mexicanas, en las de otros lugares, las negras siempre son las empleadas, y eso es, como no se ven las negras en la televisión, y si se ven, son las empleadas". (Estudiante mujer de Frontino. Encuentro, 17 de marzo de 2006)

"Escasamente, cuando ganó Vanesa Mendoza [reina nacional de la belleza], esa es una persona de admirar, porque nunca se había visto, pues sí se había visto, pero decir que una morena..., y hay morenas muy bonitas, porque todo hay que decirlo, y hay morenas que tienen cuerpo y no cara, pero las blancas ni tienen cara ni tienen cuerpo. Hay que destacar a la mujer morena". (Estudiante mujer de Frontino. Encuentro, 17 de marzo de 2006)

Estos testimonio muestran el poder de los medios masivos de comunicación en la construcción de los estereotipos, la marginación y los prejuicios étnicos y de género, como afirma una escritora afrodescendiente:

"Descubrimos que la imagen de la mujer negra en los medios de comunicación responde a estereotipos que nos encasillan en papeles de cocinera, bailarina, empleada doméstica u objeto sexual; que el término 'buena presencia' en los avisos clasificados de empleos significa no negra." (Hernández Cajo, 1995:49)

Las madres de familia y las docentes resaltaron como los prejuicios y la discriminación se empiezan a formar desde la familia:



"La discriminación a veces viene desde allí de la casa, a uno como padre y madre de familia uno no sabe educar a los hijos." (Docente mestizo de Frontino. Encuentro, 17 de marzo de 2006)

"Una de las mamás que vino ayer me decía: "Profe, sería bueno que en una reunión de padres de familia hablaran sobre ese respeto a la diferencia, ese respeto hacia los afrocolombianos, porque yo he escuchado a mamás y papás decir: no se junte con ese negro, no ande con ese negro." Entonces, son los mismos papás desde las casas que infunden la discriminación hacia los grupos étnicos, hacia los diferentes grupos étnicos" (Docente afrocolombiana de Frontino. Encuentro, 17 de abril de 2006).

Estos ejemplos de discriminación, se encuentran muchas veces inmersos implícita o explícitamente en cada uno de los espacios de la sociedad y que se han mantenido y reproducido durante décadas. Pero en muchos casos no se les presta la debida atención o simplemente se entra en contradicción con su negación, lo cual lleva a aumentar los problemas que muchas veces se profundizan con mayores consecuencias, sin lograr una salida favorable.

**5. Los hallazgos del proyecto y una propuesta para la CEA**

Para pensar una propuesta alternativa desde la CEA se requiere abordar investigaciones y acciones afirmativas responsablemente, que permitan aportar al cambio que se necesita en unas relaciones marcadas por una cultura machista. Es más, los problemas de género en reuniones organizativas y capacitaciones desde los mismos movimientos afro se tocan muy tímida y superficialmente, en otros, ni se destacan como temática de interés en la línea de investigación, especialmente en aquellos contextos donde hay unas relaciones de género conflictivas debido al machismo arraigado, constituyéndose en un problema para evidenciar los conflictos que subyacen en ellas.

Un dispositivo de control en estos casos es el silencio para no develar los problemas familiares y evitar así las consecuencias que ello genera, especialmente a las mujeres, sus hijos e hijas; para quienes sacar a la luz las dificultades familiares que

se tejen alrededor de las relaciones de género implicaría estrategias pedagógicas pertinentes para evitar en parte, el temor que genera hablar y poner en escena los problemas que se dan en la cotidianidad, debido a las presiones e incidencias ejercidas sobre la persona afectada y su núcleo familiar.

La educación y en especial las y los docentes tienen un gran compromiso frente a las reivindicaciones de los diferentes grupos marginados y carentes de poder político, entre ellos las mujeres afrocolombianas que han tenido al igual que el hombre parte activa en los procesos reivindicativos desde las organizaciones. Es a través de la educación que se pueden lograr grandes transformaciones con la concienciación de los actores del contexto escolar. Además es importante para ello tener en cuenta:

"Nosotras pensamos que la mujer negra ha sido el eje fundamental de nuestra sociedad y es por ello que creemos que tiene una gran responsabilidad y grandes aportes, por estar menos aculturizada que el mismo hombre. Pensamos que este es el gran reto de nuestra mujer negra, transmitir y reproducir nuestra cultura, pero asimismo proponer los cambios que estamos necesitando tener para poder avanzar, ya que no todo lo que es cultural nos favorece y de ello tenemos que tener conciencia las mujeres. El machismo no se acabará jamás si la mujer no cambia su actitud y forma de educar a sus hijos. Con ello no queremos quitarle responsabilidad a los hombres ni desecharlos, porque pensamos que tienen un papel importante y que el compartir y el buscar conjuntamente traerá transformaciones de raíz, pero solo si vemos como fundamentalmente importante el papel de la mujer en todas las sociedades del mundo." (Primer Seminario "Mujer negra y derechos humanos en las comunidades afroamericanas", Lima, 19 de mayo de 1994).

#### **6. Papel de la escuela en la construcción de relaciones equitativas o inequitativas respecto a la perspectiva de género.**

Teniendo en cuenta la negación, desconocimiento e invisibilización planteados aquí, se hace necesario impulsar investigaciones que evidencien la situación real de la mujer afrocolombiana en la sociedad, a partir de las cuales se pueden lograr grandes transformaciones en las relaciones entre hombres y mujeres; que permitan avanzar en la elaboración de otras formas de construcción de relación y



comprensión de la mujer afro, la cual viene sufriendo problemas de discriminación en mayores proporciones por ser mujer, pobre, "negra" y en otros casos desplazada; lo cual no sólo llevaría a pensar una doble o triple discriminación sino en una cuarta por el desplazamiento de la cual es objeto debido a la problemática social del país.

La problemática en torno a la cual ha girado la vida de la mujer afro tiene sus raíces en la época de la Colonia en y desde la cual "el papel de la mujer negra ha sido borrado desde la esclavitud", lo cual prevalece hasta ahora, negándosele el reconocimiento histórico-social que ha construido en diferentes espacios de participación (Vos Obeso, 1995:7-8). Esta discriminación y desconocimiento del que la mujer afrocolombiana ha sido objeto por múltiples causas, se ha presentado en diferentes espacios y ha sido practicado por varias personas incluso integrantes de su mismo grupo étnico, que la consideran en algunos casos como competencia, por venir ocupando espacios de liderazgo organizativo y académico relacionados con las reivindicaciones e implementación de la CEA.

Es una invitación a establecer ruptura con los vicios de la colonización y trascender más allá de las limitantes de esa época, que han impedido a la personas identificarse en forma integral, fuera de los esquemas establecidos socialmente por la clase dominante. Visibilizar los aportes de las comunidades que representan las lideresas y los líderes de las poblaciones menos favorecidas, dentro de ellas las mujeres, es un importante elemento de articulación a la CEA. Con la participación de todos y todas que permita superar la brecha abismal de la inequidad de derechos. Con ello se busca un equilibrio en el acceso de hombres y mujeres a diferentes espacios sociales que permita una vida en armonía: "La meta de cada cosa que hacemos es hacer la vida de nuestros niños y niñas lo más rica posible" (Lorde, 1995:22-23) . Esta visibilización se hace necesaria ya que todos y todas como líderes hemos venido desarrollando actividades de fortalecimiento cultural y social de lo afro, desde su espacio, incluso es necesario hacer mención a aquellas personas que nos han antecedido en la lucha reivindicativa y que hoy tienden a ignorarse ya que en ciertos momentos no hacen parte de nuestros imaginarios invadidos de

intereses particulares y protagonismos que evitan un trabajo de unidad, sostenibilidad y trascendencia en beneficio del colectivo afrocolombiano.

La escuela como agente socializador permite la ruptura de paradigmas enraizados en el individualismo, la cultura patriarcal, dispositivos de control y opresión que subyacen a los mismos, dados en el contexto familiar, social y reproducido por instituciones permeadas de los discursos sociales reivindicativos para una educación más democrática y transformadora de las prácticas familiares, escolares y sociales inequitativas. En este sentido:

“La educación en la acción e interacción escolar gira y se organiza a partir de un orden moral pro masculino que corresponde con dispositivos de poder vigilantes en el cuerpo de la supervivencia de los patrones sociales de género, un tono rudo y competitivo, en la interacción, una participación académica en forma diferencial por sexo, de valoración y retroalimentación, una receptividad socio-emocional segregatoria y roles interaccionales desiguales.” (García, 2001)

Las relaciones de género en la escuela y en la sociedad requieren otra visión en la construcción social, mediada por la renovación del discurso y prácticas que contribuya a replantear paradigmas eurocéntricos. Se requiere entonces, apostarle a la propuesta de etnoeducación en el marco de la CEA con perspectiva de género con el fin de generar unas relaciones más cordiales en los espacios donde confluyen niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres afros, para evitar así las tensiones que se presentan por el machismo, característico de la cultura colombiana.

“No se puede entender la consolidación del patriarcado si no se estudia el papel del Estado, sabiendo que sus funciones no fueron las mismas bajo los Incas y la Colonia que durante la República. No obstante, siempre sirvió para darle continuidad al régimen de patriarcado. La existencia del Estado llamado nacional permitió a la clase dominante criolla imponer leyes que codificaron la opresión femenina y una política educacional destinada a retroalimentar la ideología de la dominación de un sexo sobre otro” (Vitale, 1987:9).



No se puede entender el papel de la escuela y su contribución en las reivindicaciones de los pueblos afrocolombianos y de otras poblaciones vulnerables, si no se evidencia y cuestiona la participación de la escuela en la reproducción y fortalecimiento de la opresión y de la ideología dominante; la cual se ha convertido al igual que la familia y la iglesia, en su aliada para mantener los fines elitistas y burgueses de la sociedad. Algunos autores relacionan la subalternidad de la mujer con una subcultura, la cual no surge obviamente de la naturaleza de la mujer, sino que es producto de largos procesos sociales, como decía Giulia Adinolfi poco antes de morir:

"La discriminación contra la mujer y la posición subalterna que ha tenido en la historia han ido creando lo que podríamos llamar una subcultura femenina que, en cuanto realidad histórica, tiene importantes diversificaciones en el espacio y en el tiempo, pero que mantiene algunos rasgos constantes ligados a la condición estructuralmente subalterna, a la posición social de las mujeres". (en Vitale, 1987:11)

Históricamente la cultura del machismo se ha afianzado porque vivimos en una sociedad en la que el padre ha sido considerado la imagen del patriarcado, la representación del poder, el núcleo, el protagonista, el controlador y en torno al cual ha girado la organización familiar, negándosele oportunidades a las mujeres, las cuales :

"Como sector carente de poder e integradas de forma desfavorable en el conjunto de valoraciones dentro de cada sistema social, las mujeres sin embargo comparten dentro de cada sistema social, los mismos marcos de referencia de la cultura que las margina. No están en condiciones de generar una cultura autónoma, ni pueden interiorizar completamente los significados del sistema dominante, porque ello implicaría su negación como seres humanos. Generan sus propias interpretaciones del mundo, aunque a su vez continúan y cuestionan las propuestas dominantes, pues el hecho de generarse como mensajes o como conductas alternativas, subvierten la presunta universalidad de las categorías conceptuales a partir de las cuales se las define" (Juliano, 2000:25).

Por lo tanto, en las instituciones escolares se deben propiciar las reflexiones de género a partir de diversos autores, educadoras, educadores, estudiantes, padres y

105

madres de familia en diferentes momentos y contextos para la articulación de enfoques interdisciplinarios, que permitan la visión de otras miradas y construcciones teóricas, como alternativas para abordar perspectivas emergentes de las lecturas y análisis de la sociedad actual, creando otras categorías hacia el posicionamiento de ideologías que posibiliten la ruptura de viejos paradigmas y otra visión en la construcción de conceptos dignificadores de las relaciones hombres/mujeres. Ello debe permitir superar la concepción excluyente, invisibilizadora, establecida en las épocas de la conquista y la colonización; devolviéndole a la mujer y al hombre afro su dimensión de ser humano, replanteando el lenguaje peyorativo, minimizante y discriminador por una forma más positiva, conciliadora, conveniente en la lectura y acercamiento a ellas, ellos y a aquellas personas que han sido afectadas por su misma situación.

Todas las reflexiones curriculares y en torno a la CEA deben apuntar a discusiones que reivindiquen las apreciaciones, reconceptualicen las interacciones sociales de las mujeres y hombres afrocolombianos en los diferentes espacios que se desenvuelvan. Para dichas reflexiones se debe:

"Tener en cuenta aspectos positivos y negativos, porque el hecho de que la mujer se haya superado y haya empezado a trabajar y a estudiar trajo unas consecuencias buenas y unas malas; por ejemplo, nosotros frente a las consecuencias buenas: que la mujer ya no depende en su totalidad del hombre, ya se ha liberado y ya puede mantener sus hijos; y mala, es que ha descuidado el hogar, hay mujeres que se meten tanto en su trabajo, descuidan a sus hijos y los vuelven tan dependientes de ellas. Antes eran más unidas las madres con los hijos porque se quedaba en la casa" (Estudiantes de San Juan de Urabá. Encuentro, septiembre de 2006).

En la participación de las estudiantes de San Juan de Urabá se observa que han tenido en cuenta las dificultades en las relaciones de género que se presentan en la cotidianidad familiar, escolar y social; su lectura devela la problemática que se da en las relaciones familiares, creando la posibilidad de pensar desde ese contexto en una mirada libertadora y transformadora para un mundo diferente, con la



construcción de nuevos vínculos sociales sin la mediación del poder, solo así, se podría pensar en la reconstrucción de una sociedad más justa y equitativa, con la aplicación de la metodología casa adentro y casa afuera. Casa adentro, en el sentido de que se propicien permanentes reflexiones cuestionadoras, reveladoras de las problemáticas y relaciones de poder que se dan al interior de la población afrocolombiana para tomar conciencia de ellas y plantear soluciones; y casa afuera que permita, después de la toma de conciencia al interior de la propia comunidad, proyectar unas relaciones basadas en críticas y reflexiones con el propósito de superar las dificultades que se tejen en las relaciones hombre/ mujer en la cotidianidad, y lograr que las reivindicaciones sociales que se pretende especialmente entre las mujeres y hombres afro, además de aquellos contextos heterogéneos y diversos culturalmente.

La toma de conciencia del problema es lo más viable para superarlo desde todo punto de vista. Esta investigación y la problemática abordada en ella puede servir como punto de partida para futuras reflexiones en otros contextos y así crear conciencia que, sólo develando los problemas se les puede dar una solución orientada a fortalecer la identidad individual y colectiva y a construir unidad a partir de las diferencias.

La escuela, al tiempo que se ha encargado de reproducir la cultura machista, debe en la actualidad contribuir a resarcir el daño ocasionado por la cultura dominante en la vida y dignidad de las personas que ha sometido a situaciones degradantes; como pago de la deuda histórica que tiene el Estado con ellas. Tanto las personas que hacen parte de la cultura afrocolombiana como a las mujeres, se les debe retribuir su esfuerzo y lucha por lograr un bienestar que se les ha negado históricamente y que gracias a los movimientos sociales se puede materializar en lograr unas mejores condiciones de vida para ellos y los suyos. Es el momento de reivindicar las falsas concepciones, e imaginarios distantes de la realidad de los demás grupos étnicos y personas que no hacen parte de las representaciones del imaginario nacional.

Si se pretende un cambio de las estructuras patriarcales en el marco de las relaciones de poder, la solución de los problemas, no sólo se deben buscar de afuera hacia dentro sino, ser conscientes buscándolos, además, al interior de cada comunidad y en cada individuo, porque sólo en la medida que se reconozcan las propias debilidades se podrán superar para el bien propio y colectivo. Luego esta fortaleza propia va a permitir unas relaciones más cordiales con las demás personas, donde el lenguaje y el argumento sean los grandes aliados en esa construcción de relaciones positivas y dignificadoras. En este sentido se consolidaría "una pedagogía para la sociedad de la esperanza" (Giroux, 1997); con el compromiso de todos y todas, por medio de la cual algún día se pueda cumplir el sueño de Martín Luther King de "poder sentarnos juntos a la mesa de la hermandad", materializando de ese modo la no violencia como pedagogía heredada para la solución de conflictos, mediada por la lectura crítica de la realidad, la palabra y, en general, del uso positivo del lenguaje.

Todo lo mencionado hasta aquí nos permite pensar y hablar de una ética de la cultura, de un deber ser:

"Lo que implica que en la creación y transmisión de la cultura, debemos tener ciertas disposiciones, proyectar ciertas metas y seguir ciertos comportamientos conscientes e intencionales". Este deber ser debe estar orientado al beneficio de todos los participantes de una sociedad en la cual entra en juego la interculturalidad, el valor de las creencias, los valores y los fines de cada cultura; teniendo en cuenta deberes y derechos de la persona en relación con la propia cultura y de una comunidad cultural frente a otras comunidades. (Luis Villoro, citado por Olivé, 1997:135)

Es una invitación a tener una convivencia basada en el reconocimiento, el sentido consciente y respetuoso de las relaciones, conservando la autonomía individual y colectiva en el marco de la propia cultura, pero sin desconocer la riqueza y fortaleza que proporciona la interculturalidad si se destacan los aspectos positivos de las culturas y los aportes que estos pueden proporcionar a otras culturas. Sería tener en



cuenta la eficacia para saber elegir en un momento determinado, sin que ello afecte la propia cultura y la de otras personas.

La escuela como el instrumento de reproducción de las diferentes ideologías impuestas por el estado, también es el vehículo, junto con el lenguaje, encargado de lograr una transformación estructural de todas las limitantes que impiden una vida digna y el reconocimiento de los derechos de todas las personas y las cuales se han cuestionado y puesto en evidencia por acciones de resistencia y el impulso de estrategias reivindicativas de los movimientos sociales de las poblaciones afectadas, dentro de ellas las mujeres. Pero para que la transformación trascienda debe atravesar la estructura institucional organizativa tanto en el PEI como en el plan de estudios.

En su mayoría los docentes de las dos subregiones encontraron en el PEI ausencia de los componentes de la CEA y de la metodología con la que se debía desarrollar. Esta se considera una gran debilidad de las instituciones que carecen de este componente curricular, ya que el PEI es la carta de navegación de cada una de ellas y lo que no esté contemplado en él, no existe, por lo tanto, tampoco se tiene en cuenta dentro del currículo formal. Igualmente la temática afro no tiene presencia en los Planes Educativos Municipales, lo cual requiere de dedicación y espacios por parte de docentes y directivas para ser estructurado de nuevo. Se requiere voluntad administrativa para poder pensar en la implementación y sostenibilidad de la CEA como propuesta pedagógica amparada en un cuerpo de legislación vigente, al cual se debe operativizar con voluntad político-administrativa desde todas las instancias competentes para poder hablar de un currículo incluyente, democrático e intercultural.

Pero a partir de los cursos de capacitación del CEID-ADIDA<sup>10</sup> en las instituciones de los 1600 docentes capacitados (dentro de ellos algunos del proyecto) en el año

---

<sup>10</sup> Realizados por el Centro de Estudios e investigaciones Docentes (CEID-ADIDA), Coordinados por Lucelly Palacio Nagupe y desarrollado en varios municipios del Departamento de Antioquia por el grupo pedagógico de de Etnoeducación y CEA que funciona en el interior de esta entidad.

2006, a través del seminario de formación docente en Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aprobado por Secretaría de Educación Departamental y avalados por la Universidad de Antioquia, se pudo articular a los PEI de las Instituciones y a los planes de Estudios temáticas de la CEA, a través de los proyectos realizados por lo educadores y educadoras participantes, para aspirar a la certificación de los cinco créditos válidos para ascenso en el escalafón.

Si bien, se tuvo en cuenta documentos de análisis con perspectiva de género<sup>11</sup>, que permitieron discutir aspectos enfocados a la interacción de niños, niñas, jóvenes, y a la actitud de docentes frente a estos aspectos y a la diversidad sexual, se requiere ampliar la discusión que permita profundizar esta temática en el contexto escolar; ya que es trascendental, si desde este se espera una toma de conciencia de los actores para lograr la transformación que tanto se requiere para una mejor sociedad.

También a partir de esta investigación la Universidad de Antioquia desde el Grupo de investigación Diverser invita a asumir con mayor seriedad y compromiso los estudios de género en contextos escolares, para avanzar con objetividad en la articulación de la CEA en los PEI y PEM, para lograr su institucionalización y trascendencia.

En la medida que se haga consciencia del nivel de compromiso de las y los docentes frente a las actuales y futuras generaciones, se establecen discusiones que permitan al estudiantado conocer la realidad en que viven, la sociedad a la cual pertenecen y las relaciones de poder que en ella se articulan para poder formar niños, niñas, jóvenes, críticos y transformadores de su realidad, poniéndoles como ejemplo las personas y movimientos antecesores de las luchas por las reivindicaciones, ellos deben saber que:

“La cuestión central sigue siendo el problema del poder, tanto en lo que se refiere al Estado burgués como al patriarcado, Y ésta es justamente la pata por donde todavía cojea la lucha

<sup>11</sup> Uno de los documentos analizados en el curso de formación docente fue el de la autora Peláez, M. M. (2000). Los estudios de género: Balances y perspectivas. Entre los límites y las rupturas



de la mujer por su emancipación. Lo dice Julieta Kirkwood: "En el problema del poder y en su práctica las mujeres somos las grandes ausentes. El discurso del poder sólo es válido en la esfera patriarcal". (Luis Vitale, 1987:25)

"Si bien es cierto que Foucault ha develado con su discutible método fenomenológico algunos aspectos del micro poder, queda por elaborarse una estrategia general de poder que ataque tanto las relaciones de poder en la pareja como en las relaciones de poder en el trabajo, en los partidos y en todos los aspectos de la vida cotidiana donde se exprese el patriarcado. El problema central es cómo cambiar la estructura de poder a todos los niveles después de la caída del capitalismo, generando una nueva concepción del mismo en la fase de transición al socialismo para terminar definitivamente con él en la sociedad sin clases y sin dominación de un sexo sobre otro. Entonces, sólo entonces, cuando desaparezca el patriarcado, el Estado y las clases sociales, quizá desaparezca el movimiento feminista. Para recorrer este largo camino se hace imprescindible una teoría propia, latinoamericana, de la emancipación de la mujer en consonancia con las especificidades de nuestro subcontinente indoafro- latino. El protagonismo social y cultural de la mujer latinoamericana, especialmente la indígena y negra, ha sido diferente al europeo y, en consecuencia, su praxis liberadora también será distinta". (Luis Vitale, 1987:14)

Es fundamental que el estudiantado conozca las luchas que han emprendido los sectores marginados por una sociedad dominante, para que no se conviertan en personas desconocedoras e insensibles con su propia realidad que les impida luchar por unas mejores condiciones dentro de la dignidad, en resistencia y oposición a una política de alienación, ya sea a mediano y largo plazo. Dentro de los movimientos y organizaciones se debe destacar la lucha de los pueblos afrocolombianos y de las mujeres especialmente. Mostrar el esfuerzo de las mujeres no sólo por su reivindicación sino por establecer una sociedad con justicia y equidad, que permita una comprensión tanto en hombres y mujeres que busquen dentro de sus posibilidades ser constructores de un mundo mejor para todos y todas donde el poder pase a un segundo plano y se le de mayor importancia a la persona como tal y a las relaciones con equidad y comprensión que surgen en su interior. Las mujeres desde sus esfuerzos empiezan y proponen renunciar a las formas sexistas del pensamiento y a revolucionar la consciencia, que permita rescatar la vida familiar con plenitud, justicia, equidad, en la que los problemas se puedan solucionar a

través del diálogo y civilizadamente, sin víctimas ni victimarios, y donde las acciones de los hombres no se justifiquen por el esencialismo de la cultura permisiva y patriarcal.

Todas las discusiones basadas en las temáticas y ejes deben enriquecer el currículo, las prácticas pedagógicas, las intenciones sociales acordes con la realidad de los contextos estudiados y la sociedad actual; hacia la democratización de la escuela y el autocuestionamiento de la práctica pedagógica; donde se conjuguen distintas estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje para abordar la diferencia, el acceso al conocimiento y unas relaciones de género en la equidad.

Las estrategias pedagógicas y metodológicas como resultado de esta investigación y de la participación colectiva de las comunidades educativas de Urabá y Occidente, deben beneficiar la construcción de la CEA y constituirse en los ejes fundamentales de una nueva propuesta pedagógica orientados a la deconstrucción de sesgos en la producción del conocimiento que permita pensar la diversidad como elemento posibilitador del debate en el discurso de la diferencia, análisis y transformación de los elementos estructurales de dominación e inequidad en las relaciones de poder como son el familiar, social, político, económico, cultural, laboral entre otros, en los cuales subyacen y se consolidan dispositivos de poder determinantes del bienestar o marginalidad de los grupos sociales o de las personas en particular.

#### **7. Propuestas pedagógicas sugeridas para la sostenibilidad de la CEA y las relaciones con equidad**

Algunas propuestas pedagógicas sugeridas para la sostenibilidad de la CEA y las relaciones con equidad, pueden apoyarse en lo siguiente:

Estrategias de reconocimiento y aceptación de las diferencias. En la compleja dinámica de las relaciones de género se debe partir de este aspecto, refiéranse a mujeres en general, mujeres afro, hombres, jóvenes, niños, niñas, es decir, como ya se mencionó en líneas anteriores, es ubicar la discusión con la aplicación de varias



acciones de participación de las diferentes generaciones y roles, que permitan crear consciencia del respeto mutuo en las relaciones, aún en momentos de tensión y conflicto. Ello amerita fomentar juegos dramáticos y de roles desarrollados con temas de interés y problemáticas de los participantes, realización de conversatorios, conferencias, análisis de videos y diferentes estudios que muestren problemáticas y realidades de otros contextos, formas de construcción de identidades para incorporarlas comparativamente en los estudios que se adelanten, planear y convocar eventos locales, nacionales e internacionales, que beneficien la construcción, estado del arte, fortalecimiento de la Etnoeducación y la CEA en futuros estudios.

Accionar investigativo y pedagógico: ayuda a profundizar las temática y problemáticas que surjan a raíz de la perspectiva de género de manera objetiva, como aspecto fundamental en el redescubrimiento de otros campos del conocimiento afro y las relaciones que se dan a través del mismo. En este caso la investigación y la pedagogía hacen parte de las dimensiones comprendidas en los lineamientos de la CEA<sup>12</sup> y desde las cuales se deben enfocar los estudios que se adelante al respecto. Sin embargo, son pocas las investigaciones que se adelantan en Antioquia en beneficio de esta propuesta educativa desde una perspectiva de género.

Políticas transformadoras de las relaciones de género: todas las entidades territoriales deben establecer políticas de inclusión en relación con la equidad de género en su plan de desarrollo, y a su vez éstas deben extenderse al PEM y al PEI para articular al currículo acciones afirmativas que beneficien la convivencia e igualdad de derechos en la población estudiantil a la luz de las luchas sociales de las mujeres, los movimientos, organizaciones, instituciones y universidades que han impulsado las relaciones con equidad.

---

<sup>12</sup> Editados por el MEN y contruidos con el aporte líderes de las comunidades afrocolombianas (2001)

Contar con la voluntad política de administrativos y directivos. Para impulsar la puesta en marcha de la CEA se debe contar con el aval de la administración departamental, municipal, comunitaria, rectores, coordinadores para evitar el estancamiento del proceso y para que se apropien los recursos necesarios, tanto financieros como humanos. En este sentido los decentes deben contar con el interés de sus jefas y jefes inmediatos para disponer del tiempo necesario para ejecutar la propuesta al interior de las instituciones educativas y comunidad en general.

Seguimiento y evaluación permanente. El proceso etnoeducativo afrocolombiano para su sostenibilidad requiere ser sometido a veeduría constante y establecer una valoración sobre la funcionalidad y el desempeño en relación con la CEA, a través de su implementación en los PEM, PEI y Planes de estudios de las áreas sugeridas por los lineamientos y otras que se consideren pertinentes. Ello permite hacer los ajustes necesarios para fortalecer su desarrollo.

Formación de mesas de trabajo: es una estrategia que ayuda a fortalecer la ejecución de la CEA, en esta se recomienda la participación de integrantes de la comunidad educativa en general, que garantice el aporte de los estamentos educativos o puede realizarse de acuerdo a los intereses de las personas que la conformarían.

## Referencias

Estrada Mesa, Ángela María. (2001). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela. En "Revista Nómadas". Bogotá: Universidad Central, (14), 10-22.

García Suárez, Carlos Iván. (2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. En "Revista Nómadas". Bogotá: Universidad Central, (14), 124-139.



1099

Giroux, Henry A. (1997). "Cruzando límites". Barcelona: Paidós

Hernández Cajo, Teresa. (1995). Primer seminario "Mujer negra y derechos humanos de las comunidades afroamericanas". Perú. En <http://www.fempres.cl>

Juliano, Dolores. (2000). Elaboraciones feministas y subcultura de las mujeres. En Teresa del Valle (ed.). "Perspectiva feminista desde la antropología". Barcelona: Editorial Ariel, 25-44

León, Edinson. (2004). "Segundo coloquio de estudios afrocolombianos. La etnoeducación como política y práctica de representación". Popayán: Universidad del Cauca.

Lorde, Audre. (1995). Lo erótico como poder. En "Revista Especial/Fempres", 21-23. Tomado de Red Informativa de Mujeres de Argentina. <http://www.rimaweb.com.ar/feminismos/audre.html>

Peláez, M. M. (2000). "Los estudios de género: Balances y perspectivas. Entre los límites y las rupturas". Medellín. Editorial Universidad de Antioquia, (2), 47-61.

Primer Seminario "Mujer negra y derechos humanos en las comunidades afroamericanas", Lima, 19 de mayo de 1994. En Fempres-número especial <http://www.fempres.cl>

Vitale, Luis. (1987). Aportes para una teoría de la opresión y protagonismo de la mujer latinoamericana. Familia Estado y Sociedad Civil. En <http://rebelión.org/mujer/030811vitale.pdf>.

#### **CAPITULO IV. PROPUESTAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA CEA PARA LOS PLANES DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL**

En informes anteriores entregados a la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia describimos las actividades realizadas durante los cuatro encuentros formativos-reflexivos de este proyecto. Durante éstos centramos nuestro interés principalmente en ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas a los agentes educativos participantes en aras de contribuir con su cualificación académica y profesional; este interés tuvo el propósito de que cada agente educativo reflexione sobre su contexto escolar, barrial y/o municipal, construya y desarrolle propuestas de implementación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a los PEI o PEC, de acuerdo a las necesidades, intereses y particularidades culturales de su contexto, buscando construir un diálogo de saberes entre docentes, papás y mamás, estudiantes, líderes, agentes oficiales.

Uno de los principales ejes de reflexión que nos guiaron en los encuentros formativos es el de la relación saber-poder-cultura retomando la misma intención de los estudios culturales de rechazar frontalmente la presunción de que los profesores sean exclusivamente transmisores de las configuraciones de conocimiento existentes (Giroux, 1988:53) y de transformar el papel del maestro/a, para que de técnico/a se convierta en intelectual comprometido con su servicio, y para que procure, a través de la reflexión crítica y de la investigación sobre su quehacer y su contexto, el mejoramiento de la calidad de la educación en cuanto a contenidos, metodologías y formas de relacionarse entre docentes, estudiantes y comunidad educativa en general.

Al inicio de este proceso formativo (febrero de 2006), este proyecto se orientó hacia la socialización del proyecto, enfatizando la implementación de la CEA a partir del desarrollo de preguntas de investigación. Esta etapa inicial no fue fácil pues los y las



participantes en repetidas ocasiones manifestaron su dificultad para elaborar sus propias preguntas y problema de investigación, por la tradición en el medio educativo nuestro de esperar la entrega de cartillas o guías previamente elaboradas por "expertos". Sin embargo, poco a poco se fue logrando que las y los participantes se fueran apropiando de la metodología y comenzaran a pensar sus propias propuestas de implementación. Para ello sugerimos cuatro modalidades o maneras en que considerábamos se podría implementar la CEA en los Proyectos Educativos Institucionales; estas modalidades también podrían ir integradas entre sí o entrelazadas unas con otras:

- 1) Diseño de una propuesta de investigación que aportara información que sirviera para la construcción de contenidos curriculares en diversas áreas específicas.
- 2) Revisión de planes de estudio en los cuales las y los docentes de cada área incluyeran contenidos sobre saberes y prácticas de la población afrocolombiana del país y de la localidad.
- 3) Construcción con las y los estudiantes de proyectos investigativos de aula en un área específica o en áreas integradas.
- 4) Construcción de la CEA a través de proyectos transversales que involucraran a la totalidad de la comunidad educativa o a una parte de ella. Es una actividad o un conjunto de actividades que se podrían realizar extracurricularmente.

A partir de la modalidad seleccionada, conformamos equipos por cada institución educativa y a través de asesorías personalizadas les acompañamos durante el planteamiento de sus propuestas (septiembre de 2006). Después de cada encuentro formativo, los equipos de las I. E. participantes las seguían avanzando para presentarlas en un evento de socialización final. En dicho evento participarían únicamente aquellas I.E que logran madurar sus propuestas. Finalmente, sólo cinco de los siete municipios que venían participando en este proceso formativo lograron avanzar sus propias propuestas para la implementación de la CEA y las presentaron en el evento de cierre y socialización que se realizó el 7 de noviembre

de 2006 en el municipio de Apartadó. Enunciamos a continuación las propuestas que participaron en este encuentro final:

### **1. Institución Educativa Uveros, San Juan de Urabá:**

Nombre de la propuesta: "Armonía de la pluralidad cultural de la comunidad educativa rural Uveros".

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las incidencias del poco reconocimiento de la diversidad étnicocultural en la interacción del estudiantado y comunidad educativa en general de la Institución Educativa Rural Uveros y a través de qué estrategias se superarían?

Objetivo general: Reconocer y valorar la diversidad cultural de los distintos grupos étnicos existentes en la Institución Educativa Uveros para armonizar la interacción entre educandos, educadores, padres de familia y la comunidad en general, mediante un programa de actividades lúdicas, recreativas, artísticas, académicas y culturales.

### **2. Instituciones Educativas Arboletes y José Manuel Restrepo, Arboletes:**

Nombre de la propuesta: "Convivir armónicamente desde la diversidad".

Objetivo general: Concientizar a todos los miembros de las comunidades educativas de nuestro municipio a que reconozcan su identidad a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

NOTA: Como impacto de este proyecto formativo-investigativo, la población afrocolombiana del municipio de Arboletes constituyó la Organización de Afrocolombianos de Arboletes (OAFAs) y, dentro de ella, una mesa de trabajo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

### **3. Institución Educativa Rural El Totumo, Necoclí:**

Nombre de la propuesta: "Aceptación para una mejor convivencia en la comunidad educativa rural El Totumo".

Pregunta de investigación: ¿Qué estrategias podemos implementar para mejorar los índices de aceptación hacia las diferencias étnicas en la institución y comunidad?



Objetivo general: Concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de aceptar las diferencias étnicas, culturales y políticas para una mejor convivencia.

#### **4. Institución Educativa Antonio Roldán Betancur, Necoclí:**

Nombre de la propuesta: "La reconstrucción de la memoria visual del municipio de Necoclí para evidenciar aspectos tales como fiestas, economía, religión, educación de la familia afrocolombiana que habita en nuestro municipio".

Pregunta de investigación: ¿Cómo ha sido el avance y el retroceso de la familia afrocolombiana del municipio de Necoclí en cuanto a la educación, la salud, la diversión y la economía?

Objetivo general: Identificar a través de las fotos, videos, dibujos, mapas, obras artísticas, la recuperación de la memoria visual, algunas manifestaciones culturales, sus relaciones de solidaridad, formas económicas, inquietudes políticas y religiosas en el municipio de Necoclí durante los últimos 60 años.

#### **5. Institución Educativa Eduardo Espitia Romero, Necoclí:**

Nombre de la propuesta: Sin nombre.

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aportes que le han hecho a la CEA dos experiencias significativas reconocidas a nivel municipal y departamental como son: El Encuentro de Ciencias Políticas y el Congreso de Filosofía?

Objetivo general: Identificar los aportes que hay implícitos en los procesos de investigación que han adelantado los estudiantes en el Encuentro de Ciencias Políticas y el Congreso de Filosofía, para la CEA.

#### **6. Institución Educativa Cadena Las Playas, Apartadó:**

Nombre de la propuesta: "Un museo itinerante como caja de herramientas" (Proyecto transversal)

Pregunta de investigación: ¿Cómo podemos abordar el legado ancestral del pueblo afrodescendiente del Departamento del Chocó para poder entender la pluriculturalidad y aportar desde ésta a la reconstrucción de la identidad afrocolombiana?

Objetivo general: Ofrecer a los estudiantes de la Institución oportunidades de tipo científico e investigativo para la profundización y el reconocimiento sobre la población afrodescendiente del Departamento del Chocó a partir de la construcción y configuración de las colecciones del museo para la comprensión y disfrute de las mismas.

#### **7. Institución Educativa San Luis Gonzaga, Santa Fe de Antioquia:**

Nombre de la propuesta: "Fortalecimiento de la convivencia en los diferentes grupos étnicos".

Objetivo general: Fortalecer la convivencia en los diferentes grupos étnicos de la Institución Educativa San Luís Gonzaga de Santa Fe de Antioquia.

Para darle continuidad a la labor investigativa y de construcción de conocimientos locales acerca de la CEA y la Etnoeducación, estas propuestas podrían hacer parte de los Planes de Mejoramiento Educativo de cada institución educativa, para que su implementación pase del diseño a la ejecución, con acompañamientos formativos para su permanente seguimiento y evaluación. La Secretaría de Educación Departamental podría continuar fortaleciendo este y otros procesos formativos sobre la CEA (iniciales y avanzados), en alianza con centros académicos u organizaciones que vengán adelantando investigaciones sobre los estudios afrocolombianos. Igualmente, otros municipios e instituciones educativas deberán ser beneficiarios de estas y otras propuestas formativas e investigativas de corto y mediano plazo, en la medida que se promuevan encuentros permanentes de intercambio de experiencias significativas de implementación de la CEA, para fortalecer esta red educativa que se conformó a lo largo de este proceso.

#### **Referencias**

Giroux, Henry. (1988). Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de Magisterio. En: J. Canaan y D. Epstein (comps.). Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales. Cap.3, pp. 47-64. Barcelona: Paidós.