

INFORME FINAL PROYECTO:

**“CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS A PARTIR
DE LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y ESTUDIOS
AFROCOLOMBIANOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN LOS MUNICIPIOS DE
MURINDÓ Y VIGÍA DEL FUERTE, URABÁ ANTIOQUEÑO”**

ANDRES GARCÍA
LUIS FERNANDO ESTRADA ESCOBAR

HILDA MAR ROGRIGUEZ
ASESORA

Presentación	3
El marco que contiene este problema de investigación	5
Algunos datos de antes	7
Algunos elementos para mirar este problema	9
Aproximaciones a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA en el Atrato Medio Antioqueño: Etnoeducación en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó.	
Entre resistencias culturales y prácticas educativas.	11
Breve recorrido histórico de los movimientos negros hacia su reconocimiento como sujetos políticos	11
Origen de la Cátedra Afrocolombiana y dificultades para su implementación en Antioquia	15
Apuntes contextuales sobre la región de Urabá y la presencia de poblaciones negras en Antioquia	18
La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Urabá: experiencias etnoeducativas en la zona norte y eje bananero	22
Resistencias culturales y prácticas etnoeducativas en el Atrato Medio antioqueño: municipios de Vigía del Fuerte y Murindó	30
A manera de Conclusión: recomendaciones para la sostenibilidad y el fortalecimiento de la CEA en Urabá, Antioquia	36
Bibliografía	39
La escuela como lugar de desencuentro intercultural	42
La CEA como un modo de acercar los saberes comunitarios y los saberes escolares.	46
La investigación educativa como una de las herramientas para llevar los saberes comunitarios a la escuela.	50
La diversidad cultural como un potencial enriquecedor de las experiencias de convivencia y construcción conjunta de nación y nacionalidad.	51
Caracterización de la CEA en los municipios	54
Municipio de Murindó	54
<i>Formas de aplicación</i>	54
<i>Procesos de formación y conocimientos sobre el tema</i>	55
<i>Tensiones y dudas sobre la implementación de la CEA</i>	55
<i>Dificultades</i>	55
Municipio de Vigía del Fuerte	56
<i>Formas de aplicación</i>	56
<i>Procesos de formación y conocimientos sobre el tema</i>	57
<i>Tensiones y dudas sobre la implementación de la CEA</i>	57
<i>Dificultades</i>	57
Propuestas de sostenibilidad y fortalecimiento de la CEA en los municipios del Urabá y Atrato antioqueño	57
Propuesta de integración curricular de los saberes culturales afrocolombianos a los planes de estudio por áreas	60

Presentación¹

El proyecto “Construcción de Propuestas Pedagógicas Significativas a partir de la Formación en Investigación Pedagógica y Estudios Afrocolombianos para la Implementación y Evaluación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los municipios de Murindó y Vigía del Fuerte, Urabá antioqueño”, llegó a su momento final y ha alcanzado los objetivos de las distintas fases que se propuso recorrer. Durante siete meses realizamos tres jornadas formativas con docentes y administradores docentes de veintinueve (29) instituciones educativas de ambos municipios, con quienes alcanzamos el objetivo de promover la reflexión sobre sus contextos culturales a través de una propuesta de formación en investigación cualitativa (pedagógica y social) y en estudios afrocolombianos, que les permitiera generar propuestas pedagógicas para la articulación de la etnoeducación y especialmente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en sus Planes de Estudio Institucionales -PEI’s-.

El interés despertado en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó por la propuesta formativa, permitió la participación de veintinueve (29) instituciones diferenciadas de la siguiente manera: en el municipio de Murindó participaron un total de quince (15) instituciones; una del casco urbano y las catorce (14) restantes eran del área rural. El número de participantes en los diferentes encuentros osciló entre treinta y cinco (35) y cuarenta (40) docentes aproximadamente, con una mayor participación de los y las docentes de las áreas rurales. En el caso del municipio de Vigía del Fuerte participaron un total de catorce (14) instituciones; una del casco urbano y las trece (13) restantes del área rural. En este municipio, la participación de los y las docentes fue superior a la del municipio anterior, y aproximadamente el número osciló entre los cincuenta y cinco (55) y los setenta (70) docentes, predominando también la participación de docentes del área rural. Las instituciones educativas participantes en ambos municipios fueron:

En Murindó:

1. Institución Educativa Murindó
2. Centro Educativo Rural Bebaremeño
3. Centro Educativo Rural el Hobo
4. Centro Educativo Rural Bartolo
5. Centro Educativo Rural El Pital
6. Centro Educativo Rural Santa Fé
7. Centro Educativo Rural Caño Seco
8. Centro Educativo Rural Campo Alegre
9. Centro Educativo Rural Opogadó
10. Centro Educativo Rural Turriquitadó
11. Centro Educativo Rural Coredó

¹ Este informe presenta resultados de la propuesta de formación docente “Construcción de propuestas pedagógicas significativas a partir de la formación en investigación pedagógica y estudios afrocolombianos para la implementación y evaluación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los municipios de Murindó y Vigía del Fuerte, Urabá antioqueño”, elaborada y ejecutada por el grupo de investigación Diverser de la Universidad de Antioquia y financiada por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia -SEDUCA- entre el 2007 y 2008. Agradecemos a las personas que colaboraron con su desarrollo, especialmente a los y las docentes de las IE de los Municipios y al equipo de la Universidad de Antioquia; la licenciada Ángela Luz Urrego, las estudiantes Lina Palacio y Alejandra Martínez.

12. Centro Educativo Rural El Canal
13. Centro Educativo Rural Coredocito
14. Centro Educativo Rural Ñarangeí
15. Centro Educativo Rural Guamal

En Vigía del Fuerte:

1. Institución Educativa Vigía del Fuerte
2. Institución Educativa Embera Atrato
3. Centro Educativo Rural San Alejandro
4. Institución Educativa Bachudó
5. Centro Educativo Rural Puerto Antioquia
6. Centro Educativo Rural Guadalito
7. Centro Educativo Rural San Miguel
8. Institución Educativa San Antonio de Padúa
9. Centro Educativo Rural Cabecedenegro
10. Centro Educativo Rural Loma Murri
11. Centro Educativo Rural Playa Murri
12. Centro Educativo Rural Vuelta Cortada
13. Centro Educativo Rural Arenal
14. Centro Educativo Rural Paracucundó

El siguiente es el informe final analítico del proyecto, que completa los dos informes operativos anteriores² en el que presentamos a partir de los diálogos con las y los docentes, discusiones sobre las concepciones acerca de la CEA y la Etnoeducación y sus aplicaciones prácticas, con las cuales esperamos contribuir con los estudios afrocolombianos que actualmente se avanza en el departamento de Antioquia.

Dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos planteados en la propuesta inicial este informe se divide en tres apartados: a) La caracterización de la implementación la CEA en las Instituciones Educativas (IE) y Centros Educativos Rurales (CER) de la región de Urabá, y particularmente de los Municipios de Vigía del Fuerte y Murindó, así como algunas de las dificultades y tensiones que experimenta en su desarrollo y aplicación; b) La reflexión acerca de las posibilidades que brinda la CEA a la contextualización de los saberes comunitarios en el currículo y los planes de estudio; y c) finalmente, las conclusiones y recomendaciones para continuar trabajando y fortaleciendo estas propuestas en los Municipios de la región del Urabá antioqueño.

² En el primer informe de avance presentado a la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia -SEDUCA- el día 20 de septiembre del año 2007, se dio cuenta de las actividades y logros alcanzados durante la primera fase de aplicación de la propuesta, comprendida entre los meses de julio y septiembre del 2007. En el segundo informe del 10 de diciembre del año 2007, se presentaron las actividades realizadas durante la segunda, tercera y cuarta fase del proyecto, así como de los alcances logrados por los y las docentes en la implementación de propuestas pedagógicas desde la CEA.

El marco que contiene este problema de investigación

Después de dieciséis años de reformada la Constitución Nacional en Colombia se han dado importantes avances no solo para reconocer sino también para agenciar la diversidad cultural y étnica que nos constituye como nación multicultural; sin embargo, hoy en día aquellas transformaciones jurídicas y simbólicas no han logrado que las condiciones de vida de aquellas poblaciones definidas como *minorías étnicas* mejoren definitivamente, ni que las huellas del racismo y la discriminación desaparezcan de los imaginarios y prácticas del resto de la sociedad colombiana. Por el contrario, avances sin precedentes en la historia de nuestro país como los que han generado los procesos de titulación colectiva de tierras para grupos afrocolombianos (Ley 70 de 1993) se ven nuevamente amenazados por una guerra localizada en sus territorios ancestrales que los obliga a huir y a convertirse en desplazados; desplazados como una “nueva categoría” que debe incluso empezarse a pensar, caracterizar y legislar desde perspectivas étnicas para tratar de reparar daños que aunque expandidos entre el total de las víctimas de esta guerra, presentan particularidades importantes en términos de las regiones sociogeográficas del país donde se agudiza, y de las composiciones culturales y étnicas de las poblaciones víctimas³.

La administración por parte del Estado de dicha diversidad ha requerido de cambios significativos en materia de educación y en su posicionamiento como una de las vías para una transformación social; sin embargo, en este campo también se requieren de mayores esfuerzos y compromisos para que modelos educativos alternativos como los planteados por la etnoeducación permitan verdaderos cambios en la deconstrucción de prácticas e imaginarios discriminatorios y homogeneizantes, así como para que los aportes culturales de las minorías étnicas, en este caso los afrocolombianos, sean también reconocidos e incluidos en los modelos educativos de un país que asume y agencia su multiculturalidad desde perspectivas interétnicas y participativas.

El reconocimiento del carácter étnico de las comunidades negras establecido en la Ley 70 de 1993 se viene articulando a mecanismos concretos para el desarrollo de la identidad cultural y étnica de esta población, y aquí la educación como vía del desarrollo y de la transformación social es llamada a jugar un papel central. Pero no cualquier tipo de educación, ni mucho menos modelos con enfoques transmisionistas, autoritarios y eurocéntricos desde los cuales son formadas dichas comunidades; por el contrario, se busca una *etnoeducación* que permita la reelaboración de sentidos de pertenencia a una historia común, a unas identidades colectivas desde las cuales se construyan visiones de futuro y se asuman la defensa del patrimonio y la organización social afrocolombiana. La política educativa afrocolombiana en concordancia con la Ley General de Educación logró con el decreto 1122 de junio de 1998 reglamentar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En la reconceptualización de las prácticas pedagógicas y administrativas que implica el desarrollo de la etnoeducación y la implementación de un instrumento como la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la cultura y diferentes elementos identitarios se convierten en los principales “insumos” para que sus aportes simbólicos y económicos beneficien, en primera instancia, a las mismas comunidades negras, pero que también logren impactar como *acción afirmativa* en el

³ Para una contextualización de las dinámicas de la guerra y del desplazamiento forzado desde la perspectiva étnica afrocolombiana, véase, entre otros, Arocha (1998), Agudelo (2001), Rosero (2002), Oslender (2004), Escobar (2005), Arboleda (2007).

resto de la sociedad nacional. La política educativa que ha de agenciar estos cambios debe lograr incidir más allá de la creación de regímenes especiales y de la formulación de lineamientos o diagnósticos que definan las acciones a seguir en ámbitos departamentales y/o municipales, los cuales muchas veces no se llegan a concretar para avanzar con ello hacia proyectos y líneas de investigación específicas que permitan insertar en los distintos niveles de formación, así como en todas las áreas de enseñanza y de una forma participativa y concertada, estos conocimientos y experiencias al diseño, de los Proyectos Educativos Municipales (PEM) y de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y en campañas comunicativas que permitan una educación intercultural que valore y fomente las diferencias.

Desde las propuestas legislativas y los programas impulsados por las organizaciones afrocolombianas se ha planteado que es importante que la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no terminen convertidas en unas asignaturas más dentro de los planes de estudio sino que, por el contrario, se logre articular la sistematización de las experiencias etnoeducativas de enseñanza y aprendizaje de las comunidades afrocolombianas para que sus conocimientos de saberes tradicionales y de prácticas ancestrales junto con los producidos sobre sus distintos territorios y prácticas económicas, religiosas y culturales, sean parte integral de la educación impartida en todo el país, y principalmente, donde se asientan dichas comunidades tanto en ámbitos rurales como en urbanos. Aunque la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) tenga como un principio la *autonomía escolar*, y se hayan logrado reglamentar medidas especiales en materia de educación para grupos étnicos, todavía hoy no se dan acciones sistemáticas y concretas de articulación, implementación y evaluación tanto de la etnoeducación como de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En ese sentido, nuestra propuesta busca hacer aportes concretos para seguir avanzando en procesos educativos que permitan una eficaz formación de docentes de diferentes instituciones así como de representantes de las mismas comunidades afrocolombianas del departamento de Antioquia, para que sean ellas mismas agentes educativos empoderados con herramientas conceptuales, metodológicas y pedagógicas para investigar, formular, ejecutar y evaluar proyectos tanto de implementación de la etnoeducación en general, como de la articulación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a los PEM y a los PEI.

Nuestro proyecto se enfoca principalmente en brindar herramientas prácticas y conceptuales que permitan que los mismos agentes educativos sean quienes lideren y desarrollen procesos de mejoramiento y articulación de la etnoeducación y principalmente de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos basados en sus contextos sociogeográficos particulares, los cuales se podrán replicar y ejecutar en otras instituciones de las subregiones de Antioquia. Por ello el enfoque participativo se desarrollará no solo en la construcción de herramientas didácticas, pedagógicas e investigativas sino que tendrá mayor incidencia en los procesos de empoderamiento de los agentes buscando que dichas estructuras operativas se implanten definitivamente en las políticas administrativas de diferentes Instituciones Educativas como en sus respectivos PEI's.

Finalmente, la información cuantitativa con que cuenta Secretaria de Educación sobre las instituciones educativas presentes en los municipios de intervención de la propuesta, arroja que para el municipio de Murindó son (21) veintiún centros escolares con predominio de aquellos ubicados en áreas rurales, mientras que para el municipio de Vigía del Fuerte son (28) veintiocho las instituciones confirmándose el patrón predominante de las regiones rurales; dado el alto

numero de instituciones presentes en la zona, la ejecución de la propuesta permitirá aportar elementos de calidad a la formación conceptual y práctica de los docentes y administradores educativos en temáticas centrales para el contexto local como son los referidos a la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y a la cualificación en investigación pedagógica.

Algunos datos de antes

En Antioquia, así como en otras regiones del país, se vienen produciendo trabajos significativos en torno a la etnoeducación para los diferentes grupos étnicos que configuran el departamento cultural y socialmente, la mayoría de estos trabajos son propuestos, diseñados y ejecutados por las mismas comunidades, y en el caso de los afroantioqueños, especialmente por parte de sus mismos docentes, investigadores y líderes comunitarios que han emprendido acciones concretas en beneficio del reconocimiento de las poblaciones afrodescendientes y de sus aportes a la identidad y el desarrollo regional.

Desde el municipio de Medellín, y en un trabajo articulado entre la Gobernación de Antioquia y la Gerencia de Negritudes del Departamento, se han formalizado en publicaciones de materiales pedagógicos y educativos, principalmente para los niveles de preescolar y primaria, distintas experiencias de formación e investigación impulsadas desde hace algún tiempo por docentes y líderes comunitarios de la ciudad con la orientación de ADIDA; estos avances se vienen extendiendo poco a poco a otras subregiones del Departamento. En ese sentido, el Centro de Estudios e Investigaciones Sociales Afrocolombianas, CEISAFROCOL, y el equipo pedagógico del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA, CEID-ADIDA, han liderando experiencias importantes como la publicación de materiales que logran aproximarse o intentan configurar un pensamiento propio de lo que es y debe ser la etnoeducación en Antioquia. Igualmente, docentes y líderes afrocolombianos de otros municipios de Antioquia han promovido la publicación de sus propios materiales escolares para abordar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, especialmente en el caso del texto "Bases Conceptuales de la Cátedra" elaborado en Carepa durante el año 2004. Por último, finalizando el 2006, la Caja de Compensación Familiar de Antioquia -COMFAMA- publicó "Sankofa-Cátedra de Estudios Afrocolombianos"⁴.

Aunque el panorama parezca estar cambiando en términos de nuevas publicaciones, todavía sigue siendo poca la producción de conocimiento sobre las problemáticas y/o dinámicas de los afrocolombianos en la ciudad de Medellín y en el departamento de Antioquia. Además, la circulación de ese conocimiento continua estando restringido al interior de la academia, y las publicaciones en revistas o medios especializados son poco difundidas. Producto de ello, la incidencia de dichos estudios y materiales en la transformación de las condiciones sociales y de vida de individuos y grupos afrocolombianos es casi nula, y tampoco logran ser una herramienta que aporte elementos significativos a las políticas de los gobiernos locales en materia de educación.

⁴ Proyecto financiando por Estados Unidos a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional -USAID- y el Programa de Asistencia Integral a la Población Afrodescendiente de las Regiones de Urabá y Chocó.

Buscando aportar a esta problemática, desde finales del año 2005 y durante todo el año de 2006, el grupo de investigación DIVERSER, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, desarrolló con el apoyo financiero de la Secretaria de Educación para la Cultura de Antioquia -SEDUCA-, de la Gobernación de Antioquia, la propuesta titulada "*Proyecto de formación en investigación-acción-educativa y etnografía para la implementación y evaluación de la Etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA-, dirigido a docentes y líderes comunitarios de las regiones del Occidente y Urabá de Antioquia*"⁵, logrando cumplir con el objetivo central de promover la reflexión en las comunidades educativas sobre sus contextos educativos y culturales particulares, a través del acercamiento a algunas herramientas pedagógicas e investigativas que les permitiera iniciar y/o fortalecer el desarrollo e implementación de la CEA en los siete (7) municipios participantes.

Nos interesa resaltar en este momento dos (2) de los resultados alcanzados en dicha propuesta, los cuales se convierten así mismos en ejes centrales de intervención en esta nueva propuesta de "*construcción de propuestas pedagógicas significativas a partir de la investigación pedagógica y los estudios afrocolombianos para los municipios de Murindó y Vigía del Fuerte*": el primero, tiene que ver con el acercamiento al *estado del arte* de la implementación de la CEA, y de la Etnoeducación en general, en las mencionadas regiones de Antioquia; esto es, la construcción de un conocimiento importante sobre sus desarrollos y/o dificultades en contextos urbanos y rurales, las modalidades y estrategias pedagógicas de su implementación, la identificación de las comunidades involucradas en dichos avances, las dificultades en los procesos locales y municipales, las debilidades en procesos formativos tanto sobre las discusiones étnicas y de diversidad cultural como de la producción investigativa que ha dado cuenta de ellas, así como los retos que se avecinan para su fortalecimiento y consolidación a nivel local y regional, entre otros. Elaborar participativamente un conocimiento sobre estos aspectos, será uno de los ejes centrales de esta propuesta en los municipios del Medio Atrato antioqueño.

En segundo lugar, un acercamiento a los procesos formativos en investigación cualitativa de los cuales han sido partícipes las comunidades educativas en las regiones participantes. De este segundo punto se concluye que la poca rigurosidad en los procesos de cualificación sobre herramientas investigativas para saber comprender e intervenir la realidad sociocultural local y las tendencias que la vinculan con los ámbitos nacionales y mundiales, vienen dificultando la concepción, desarrollo y fortalecimiento de la CEA y la Etnoeducación, y de manera más general, de la educación como tal. En ese mismo sentido, analizaremos dichos procesos formativos en este nuevo contexto.

Luego de concluir ese primer proyecto, en términos generales podemos afirmar sobre la implementación de la CEA y de la Etnoeducación, que aunque haya diferentes niveles de apropiación y de empoderamientos locales sobre los temas Etnoeducativos, así como sobre las particularidades relacionadas con los modelos propuestos por las poblaciones negras y/o étnicas en general, es preciso que se dé continuidad y fortalecimiento a la cualificación y formación docente sobre los temas, problemáticas y estudios afrocolombianos que se vienen adelantando desde hace varias décadas en el país y la región, con el fin de que el conocimiento de estas

⁵ Convenio interinstitucional Nro. 2005-CU-15-302.

discusiones ofrezcan mejores herramientas de trabajo tanto para la implementación de la CEA, como para lograr incidir reduciendo los altos índices de discriminación y marginación social a los cuales están sometidas las poblaciones negras en los diferentes municipios e instituciones educativas participantes.

La existencia de una amplia producción intelectual desde y en relación a las poblaciones afrodescendientes sin embargo sigue siendo invisibilizada en los contextos educativos y de formación docente e investigativa en el país y la región, por lo cual esta propuesta pretende aportar elementos conceptuales y metodológicos suficientes para que los docentes e instituciones educativas logren una mayor vinculación de los estudios afrocolombianos que se vienen avanzando tanto en la academia como en el movimiento afrocolombiano con los procesos de construcción e implementación de la CEA en sus instituciones y municipios. De otro lado, la propuesta busca fortalecer también una cultura investigativa por parte de los agentes educativos responsables de la CEA, de manera tal que los temas-dilemas de diversidad cultural y étnica se fundamenten en estudios del contexto local, partan de sus necesidades específicas, de las potencialidades y/o debilidades humanas, institucionales, comunitarias, entre otras.

La propuesta “*construcción de propuestas pedagógicas significativas a partir de la investigación cualitativa y los estudios afrocolombianos*” se propone como una estrategia de fortalecimiento a los procesos de formación docente en temas afrocolombianos, de diversidad cultural e investigación cualitativa, así como una modalidad de acompañamiento y/o de generación de investigaciones y propuestas pedagógicas que se promuevan como modalidades de implementación de la CEA. El aporte de las herramientas conceptuales y metodológicas sobre los estudios afrocolombianos y la investigación cualitativa pretende que los participantes puedan acercarse a la lectura y comprensión de las nuevas identidades de las poblaciones negras o afrocolombianas, así como a los procesos sociales, políticos, epistémicos y educativos asociadas con ellas en el ámbito nacional y en la región de Urabá.

Algunos elementos para mirar este problema

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, como “minoría étnica”. 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 inician se consolidación 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, en los procesos políticos articulados a sus derechos étnicos y culturales derivados de la Constitución Política y de la Ley 70, así como de las características de emergencia y consolidación del movimiento social afrocolombiano (Restrepo, 2004; Agudelo, 2004; Pardo, Mosquera y Ramírez, 2004). Este énfasis rural y ribereño sobre la región del Pacífico, contrasta con el hecho de que hoy en día la mayoría de la población afrocolombiana está ubicada en centros urbanos, como lo muestra (DANE, 2005).

Casi que paralelamente con el cambio constitucional y la promulgación de la Ley 70 de 1993, se inició el aumento de la presencia de las poblaciones afrocolombianas en las grandes y medianas ciudades del país como consecuencia de los procesos de desterritorialización y desplazamiento que viven estas comunidades, principalmente, en la región del Pacífico colombiano y en la región del Urabá antioqueño. En Antioquia, las poblaciones afrocolombianas de los Municipios de Vigía del Fuerte y Murindó han sido las más afectadas por el conflicto armado y el desplazamiento, lo que además de dificultar la sobrevivencia misma de estas personas, pone en riesgo también las formas tradicionales de transmisión y aprendizaje de conocimientos entre grupos generacionales, las prácticas culturales y de manejo del medio ambiente donde han permanecido durante siglos luego de la abolición de la esclavitud o de su cimarronaje y manumisión⁶. En ese sentido, la implementación y desarrollo de la CEA y la etnoeducación en la parte sur del Urabá antioqueño, merece urgente fortalecimiento tanto en procesos investigativos y pedagógicos dirigidos a la comunidad educativa en general, así como la formulación y ejecución de proyectos y programas contextualizados y participativos de corto y mediano plazo.

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.

⁶ Para un análisis extenso sobre el impacto en los procesos educativos, en las formas de organización comunitaria y social, así como sobre el incumplimiento de los derechos culturales y étnicos de la población afrocolombiana del Pacífico sur colombiano, véase Arboleda, 2007.

La presente investigación busca profundizar en el conocimiento construido hasta ahora sobre las dinámicas de implementación y desarrollo de la CEA en Antioquia, y particularmente en la región de Urabá, el cual pueda trazar relaciones con otras propuestas que sobre etnoeducación y Cátedra vienen elaborando los movimientos organizativos y las universidades en otras regiones del país, y porque no, con los producidos en la región andina de Suramérica, particularmente en el Ecuador.

Aproximaciones a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA en el Atrato Medio Antioqueño: Etnoeducación en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó. Entre resistencias culturales y prácticas educativas.

Andrés García Sánchez⁷

Breve recorrido histórico de los movimientos negros hacia su reconocimiento como sujetos políticos⁸

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”.

⁷ Antropólogo. Investigador Asociado al grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Estudiante de la Maestría en Estudios Socioespaciales del Instituto de Estudios Regionales. E-mail: sanandresgarcia@yahoo.com

⁸ En el presente texto se retoman algunos elementos presentados a SEDUCA en el informe final 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*” (convenio Nro. 2005-CU-15-302) en diciembre del año 2006.

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 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 colombiano⁹. 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).

Este énfasis en lo rural y ribereño sobre la región del Pacífico contrasta con el hecho de que hoy en día la mayoría de la población afrocolombiana está ubicada en los centros urbanos. En uno de los estudios más completos sobre población afrocolombiana en el país, Barbary y Urrea (2004: 75-77) muestran que ésta representa el 18.6 % del total de los aproximadamente 44 millones de colombianos que reportó el último censo del Departamento Nacional de Estadística -DANE-. Según estos autores, cerca de un 70 % de la población negra está asentada en conglomerados urbanos; principalmente en las ciudades de Cali y Cartagena, seguidas por la ciudad de Medellín que se disputa con Bogotá el tercer lugar entre las ciudades con mayor población afrocolombiana

⁹ El Pacífico colombiano constituye una región heterogénea tanto en sus condiciones físicas y ambientales como en las características culturales de los grupos que la habitan, se extiende territorialmente desde la frontera con Panamá hasta el Ecuador; de manera general, se puede hablar de tres grandes áreas culturales donde históricamente han estado asentadas las comunidades negras: el Chocó hacia el norte, el Valle del Cauca y Cauca en el centro, y Nariño en el sur.

del país. Según el DANE¹⁰, la población afrodescendiente en Colombia son 4.311.757 personas, es decir, el 10.62 % del total de la población nacional. Antioquia es el segundo departamento del país -después del Valle del Cauca- con mayor población afrocolombiana, con un porcentaje del 13.77 % del total nacional, es decir, 539.726 personas, que equivalen así mismo al 10.88 % del total de la población departamental. Así mismo, según el INCODER¹¹, en Antioquia hay 10 municipios con titulación colectiva de comunidades negras equivalentes a 240.777 hectáreas.

Estudios recientes evidencian como el aumento de la presencia de las poblaciones afrocolombianas en las grandes y medianas ciudades del país es consecuencia de los procesos de desterritorialización y desplazamiento forzado que viven estas comunidades, principalmente en la región del Pacífico colombiano, y particularmente del Chocó y Urabá antioqueño (Arocha, 1998; Agudelo, 2001; Rosero 2002; Oslender 2004, Uribe 2000, Villa, Jaramillo y Sánchez 2007). Durante la segunda mitad de los años 90's los territorios y las poblaciones afrocolombianas ingresaron en la "cartografía de la guerra" colombiana, se convirtieron en escenario y víctimas de las disputas entre diferentes grupos armados por el control de sus territorios ricos en biodiversidad y otros recursos naturales, además de las presiones por la expansión de cultivos de uso ilícito y de mega proyectos de desarrollo y capital (Almario, 2004; Escobar, 2005; Wouters, 2001; Mosquera 2007; Oslender 2004, entre otros).

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 posibilitó 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

¹⁰ Departamento Nacional de Estadística-DANE. Censo general 2005. Consultado en febrero de 2008.

En: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

¹¹ Instituto Colombiano de Desarrollo Rural-INCODER.

una representación bajo el paradigma de lo negro centrado en el Pacífico colombiano¹². 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 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 chocona en Medellín y Antioquia sigue siendo uno de los referentes más significativos de los estudios afrocolombianos para esta región del país.

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.

Origen de la Cátedra Afrocolombiana y dificultades para su implementación en Antioquia

“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 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)

¹² 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.

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 social 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 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, autoinvisibleización 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.” (Tomas 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”.

Apuntes contextuales sobre la región de Urabá y la presencia de poblaciones negras en Antioquia

En 1509 Alonso de Ojeda fundó San Sebastián de Urabá, el primer pueblo español en el territorio que hoy es Colombia. Cuatro siglos después en 1905 se inaugura como Provincia durante el gobierno del presidente Rafael Reyes. Para el poder centralista antioqueño representado en el modelo “mestizo” de lo “paisa”, la colonización del territorio fronterizo que le había sido adjudicado en el Urabá encarnó también un “proceso civilizatorio” que hacía de la sociedad fronteriza moral e intelectualmente inferior a la sociedad antioqueña, la cual se sustenta en la idea de superioridad basada en un fuerte regionalismo fundamentado en una serie de valores compartidos: fervorosos referentes religiosos anclados en el catolicismo, defensa de la vida familiar, entrega al trabajo y especialmente de piel “blanca” (Steiner, 2000). La historiadora Claudia Steiner evidencia como el *proceso colonizador* antioqueño, que incorpora las ideas de desarrollar y modernizar la región asumió también la tarea redentora de “salvar” a Urabá y sus gentes del *caos y la barbarie*, lo cual se fundamenta en la exacerbación de estereotipos y representaciones negativas para las diferentes culturas asentadas en el territorio fronterizo, especialmente dirigidos a la población negra.

Deseamos llamar la atención sobre los análisis acerca de la configuración colonial del Estado moderno y la Nación en Colombia. En el siglo XIX el proyecto de nación creó representaciones sociales basadas en un modelo que Arocha y Moreno (2007) proponen como “andinocéntrico”, el cual hace de las zonas templadas de los Andes colombianos el lugar por excelencia de la “civilización”, mientras que el mismo modelo elabora su contraimagen a través de una serie de representaciones que convierten a los territorios y sujetos asentados en las “zonas de frontera” o “tierras baldías”, en salvajes y bárbaros necesitados del desarrollo que proveerá el mismo estado.

Es decir, el Estado juega un papel importante en la creación de alteridades jerarquizadas al interior de su mismo territorio y hace que las “identidades centralistas” se complementen y hagan emerger otras “identidades periféricas”. En ese sentido, Urabá y otras regiones del país, son representadas como “territorios salvajes”, “zonas de frontera” y “tierras de nadie” que han de ser iluminadas con el progreso moderno y la educación (Steiner, 2000; Serje, 2005).

En ese sentido, desde la CEA se hace necesario preguntar, ¿a qué regiones fueron confinadas las poblaciones indígenas y negras históricamente durante los periodos de la conquista, la independencia y posteriormente la república?, ¿qué tipo de representaciones sociales fueron elaboradas por parte de la población “mayoritaria” en aquellas épocas sobre dichas poblaciones?, ¿qué otras poblaciones -y por qué motivos- llegaron a las regiones donde habitaron inicialmente los grupos étnicos?, ¿qué nuevos intereses han revestido durante las últimas décadas sobre los espacios diversos ecológica y poblacionalmente donde han habitado las comunidades negras?, ¿qué transformaciones culturales y sociales han ocurrido en la vida de las poblaciones étnicas durante estos distintos periodos?, ¿qué nuevas y/o reforzadas representaciones sociales continúan siendo elaboradas por la sociedad mayoritaria sobre las poblaciones indígenas y afrocolombianas?, ¿qué nuevos espacios ocupan los afrocolombianos en el proyecto del desarrollo nacional y regional, en las lógicas económicas del mercado global y en las dinámicas particulares de la guerra y el conflicto colombiano?; y si es Colombia *un país de regiones*, ¿qué dinámicas espaciales y culturales han implicado el proyecto de la *colonización antioqueña* sobre la población negra de *su* territorio y de las regiones fronterizas?. Estos interrogantes posibilitarían rastrear las condiciones particulares de una “geografía racializada” (Munera, 2005) en Antioquia, y permitiría acercarnos a las respuestas de por qué los avances en la implementación de la CEA son tan lentos e intermitentes.

De otro lado, la revisión de la producción académica referente a la presencia y participación de las comunidades negras o afrodescendientes en Antioquia y Medellín debe diferenciar tanto las fuentes como sus momentos de aparición, al igual que las definiciones de esas presencias y sus aportes a la configuración regional o urbana. De un lado, las fuentes remiten a estudios de carácter histórico en los cuales se da cuenta de la participación de las poblaciones negras esclavas en la conformación económica, social y cultural de algunas zonas rurales antioqueñas, relacionadas directamente con actividades mineras y de trabajo en las haciendas (Álvarez, 1979; Villegas, 1990; Jiménez, 2002); también en relación con la configuración de *palenques* en el transcurso del devenir urbano en Medellín (Yépez, 1984). Históricamente las poblaciones negras -así como las indígenas- han sido integradas a la sociedad colombiana en general, y a la antioqueña en particular, dentro de una jerarquía social racializada (Wade, 1997: 52), lo cual se materializó en la larga duración de una estructura social que favorecía el mestizaje interracial al lado de una segregación espacial geográfica e intraurbana de los sectores poblacionales cuyos colores de piel no correspondían con el modelo *blanco* hispano o *mestizo*, bajo una diversidad regional en la que se privilegiaba la pérdida o invisibilidad de rasgos fenotípicos “negros” o “indígenas”¹³.

De manera general, podemos pensar en tres momentos distintos de arribo y asentamiento de la población negra en Antioquia y su capital Medellín. La población negra esclava jugó un papel central en los procesos de colonización y expansión de las fronteras de Antioquia durante el siglo

¹³ Ibíd, Wade, 1997.

XVI, al igual que en otros procesos económicos y sociales durante aquella época (Álvarez 1979; Jiménez 2002). Los descendientes de los esclavos secuestrados del África se asentaron en diferentes lugares de la geografía antioqueña, inicialmente en zonas andinas y posteriormente en lugares costeros y en las riberas de los ríos. Durante el siglo XVI, los asentamientos en las zonas andinas estuvieron relacionados con la conformación de importantes centros mineros en el Bajo Cauca, Magdalena Medio y el Nordeste, trasladándose durante el siglo XVII a otras regiones del Occidente, el Oriente y el Valle de Aburrá (Villegas, 1990). Luego de 1850 y con la firma de la abolición legal de la esclavitud, apareció la categoría de “negro libre” posibilitándose además la conformación de los primeros asentamientos importantes de negros *libertos*. La configuración de unidades sociales y culturales conocidas como *palenques* en el caso de Antioquia, no correspondió a las dinámicas de cimarronaje que los caracterizó en otras regiones de Colombia. El segundo momento de poblamiento afrodescendiente corresponde con la segunda mitad del siglo XX, especialmente luego de que en 1946 se construyera la carretera que comunica a Antioquia (región imaginada colectivamente como *blanca* o *mestiza*) con el departamento del Chocó (región identificada con *lo negro*) (Wade, 1997). Igualmente, flujos importantes de población negra migrante llegaron hasta Medellín luego de que se construyera la Carretera al Mar, estableciéndose la conexión de la región andina con el Urabá antioqueño. El tercer momento se caracteriza por una movilidad forzada motivada por el destierro de poblaciones afrocolombianas de sus territorios ancestrales del Chocó y el Urabá durante la década de los años 90's y lo que va corrido del siglo XXI. Las disputas entre los diferentes actores armados han hecho de la población negra y sus tierras ancestrales el blanco de una guerra económica y cultural.

La Universidad de Antioquia, a través de la Dirección de Regionalización y el Instituto de Estudios Regionales –INER- realizó durante el año 2000 una investigación para elaborar las Bases del Plan Estratégico Decenal de Inserción de la Universidad en las regiones del departamento, cuyos resultados fueron publicados en el 2003 con la serie “*Desarrollo regional: una tarea común universidad-región*”. De este trabajo retomamos algunos elementos centrales para caracterizar de manera general la realidad regional de Urabá a partir de las siguientes dimensiones: histórica, económica, social, cultural y educativa.

La región en sus inicios se configuró a partir de la incursión de extranjeros que encontraron en ella múltiples posibilidades de extraer sus riquezas agropecuarias, madereras, pesqueras y mieras, situación que se presentó sin que el Estado ejerciera control o soberanía sobre este territorio. En principio, las actividades económicas vincularon poblaciones inmigrantes hasta que paulatinamente la región fue atractiva para los colombianos. Durante los siglos XIX y XX Urabá fue centro de interés para varias regiones del país (Bolívar, Cauca, Chocó y Antioquia) que encontraron en la salida al mar y en sus diferentes recursos posibilidades de acumular territorio con intereses políticos y militares (INER, 2003). Aunque las primeras dinámicas de poblamiento se dieron por el norte de Urabá con las poblaciones de las sabanas de Córdoba, “la colonización definitiva se dio luego de la construcción de la carretera Medellín-Turbo y a raíz de la instalación de la agroindustria del banano” (Ibíd., 35).

Entre las formas centrales de intervención de la región se destacan: a) las actividades comerciales de finales del siglo XVII y el siglo XIX, lo cual motivo los primeros asentamientos al norte de Urabá presentándose importantes nexos con el Caribe y el interior del país por el río Atrato. Es de resaltar que estos primeros intercambios comerciales posibilitaron la llegada y asentamiento de

los negros cimarrones, manumitidos y los libertos que a lo largo del litoral, los ríos y caños de la región; b) las actividades extractivas de finales del siglo XIX y principios del XX, principalmente en manos de compañías extranjeras que comercializaron especialmente la madera entre otros recursos locales. Con estas compañías llegaron trabajadores de los departamentos de Bolívar y Córdoba y se consolidaron los poblados de San Juan de Urabá, Arboletes, Uveros, Damaquiel y Necoclí (Ibíd, 36). La extracción maderera y la devastación del bosque permitieron cambios en la actividad económica integrando la ganadería y la agricultura a los intercambios comerciales de la región con los mercados de Montería y Cartagena principalmente; así mismo, estos intercambios posibilitaron intercambios culturales entre poblaciones foráneas y los pobladores negros ya asentados en la región; c) los primeros enclaves de las industrias de azúcar y banano en los inicios del siglo XX que concentraron trabajadores en su mayoría negros; d) la construcción de la carretera al mar entre 1940 y 1960 que coincidió con la violencia bipartidista y la llegada de las primeras guerrillas liberales a la zona, EPL y FARC, terminaron por convertir la región en un polo de atracción para miles de colonos que se dedicaron a “abrir” la frontera (Steiner, 2000:xvi), propiciando el intercambio cultural entre los pobladores ya instalados con aquellos otros recién llegados, los *paisas* de Antioquia y los colonos de otras regiones del interior del país. Se fundaron los poblados de Dabeiba, Mutatá y Chigorodó; e) la implantación de la agroindustria del banano, proyecto de desarrollo que inicio las dinámicas de concentración de la tierra rural y de pobladores provenientes de todas partes del país demandando más tierras urbanas. Estas formas de intervención en la región trajeron grandes contradicciones y conflictos entre empresarios, colonos, la clase trabajadora bananera y el proyecto revolucionario de los grupos guerrilleros.

Según el Departamento Administrativo de Planeación en Antioquia, para 1999 el 50,47% de los habitantes de Urabá estaba en las cabeceras municipales y el 49,53% en las zonas rurales. El 70,5% vivía en el eje bananero, el 26% en el norte y el 3,5% restante vivía en Murindó y Vigía del Fuerte (INER, 2000:37). En términos del *crecimiento poblacional* la zona del Atrato Medio tuvo porcentajes importantes hasta mediados de los años 80, época de otorgamiento estatal de concesiones madereras. La situación de desplazamiento y la disputa territorial entre los actores armados dificulta tener datos confiables sobre la zona de ubicación de los municipios donde se adelantó el proyecto de la CEA. En cuanto a los niveles de calidad de vida que muestran los índices de *Necesidades Básicas Insatisfechas*, Urabá es la región del departamento con los más altos niveles de pobreza, seguida por el Bajo Cauca. Los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó tienen los niveles más bajos en cuanto a cobertura de servicios públicos, atención en salud, acceso a la educación básica, media y superior.

En la actualidad, la región del Urabá antioqueño está compuesta por once municipios los cuales de manera general se pueden dividir en tres zonas diferenciadas de la siguiente manera: la zona norte, corresponde a los municipios de San Juan de Urabá, Arboletes, San Pedro de Urabá y Necoclí; la zona del eje bananero donde están ubicados Turbo, Apartadó, Carepa, Chigorodó, Mutatá y Dabeiba; la zona del Atrato medio con Murindó y Vigía del Fuerte. La diversidad cultural de la población de Urabá la componen las negritudes del Caribe y del Atrato, indígenas Embera Chamí, Embera Katío, Tule y Zenú y grupos mestizos de Córdoba y del interior del país, principalmente paisas. En este proceso de encuentro, adaptación e intercambio cultural, “los [diferentes] grupos trataron de hacerse lugar recogiendo nuevas experiencias y poniendo a prueba las suyas en un escenario de múltiples interrelaciones, donde se compartieron mutuamente conocimientos, formas organizativas, música, comida y todo lo requerido para sobrevivir en un nuevo hábitat” (INER, 2003:69).

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Urabá: experiencias etnoeducativas en la zona norte y eje bananero

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.” (Tomas 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 afrocolombianos y no afrocolombianos, 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 los 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 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 construidos 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.” (Tomasa 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:

“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

50d

50d

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 esta 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 diferentes contextos regionales de Urabá, 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.

Resistencias culturales y prácticas etnopedagógicas en el Atrato Medio antioqueño: municipios de Vigía del Fuerte y Murindó

Al igual que en las zonas del norte y del eje bananero de Urabá presentados antes, en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó, así como en las diferentes zonas rurales que

componen estas localidades, se identifican diferentes grados de participación en procesos formativos y en los niveles de apropiación de la CEA por parte de los y las docentes. De manera general, se identifican también tres niveles de experiencia y participación como docentes y líderes comunitarios: 1) quienes han sido pioneros del movimiento social afrocolombiano y las labores etnoeducativas; 2) quienes hasta hace poco tiempo se insertan en estos espacios y reclaman voz y participación en ellos; y 3) quienes hasta ahora inician la reflexión sobre el significado de estos procesos educativos, políticos, culturales y sociales.

Deseamos llamar la atención sobre el nivel 1, el de los pioneros en las labores de empoderamiento y divulgación de las novedosas condiciones que significó el posicionamiento étnico en el país y en las diferentes zonas del río Atrato finalizando la década de 1980. Aunque diferentes movimientos sociales afrocolombianos tuvieron importante influencia en Antioquia y de manera general en la región de Urabá, las reivindicaciones políticas, económicas, territoriales educativas y sociales vividas a lo largo y ancho del río Atrato se promovieron principalmente por la Asociación Campesina Integral del Atrato-ACIA y el Consejo Comunitario Mayor de la ACIA-COCOMACIA. Estas labores de empoderamiento social y de defensa de los derechos colectivos de las comunidades negras y campesinas asentadas en las riberas del río, permitieron que cada vez más líderes locales asumieran la gestión de estas reivindicaciones étnicas; aunque desde sus inicios la ACIA se define como una organización étnico-territorial que busca principalmente la defensa y conservación del territorio (Pardo, 1997), los procesos educativos también estuvieron en el centro de sus luchas, como lo afirma el siguiente testimonio:

“[...] la cátedra o la etnoeducación no nace con la ley 70, todo eso nosotros lo trabajábamos desde mucho antes, desde la empiria porque no había el reconocimiento del Estado” (Docente y líder afrocolombiano del municipio de Vigía del Fuerte. Encuentro formativo, agosto de 2007).

A pesar de que estas reflexiones sobre la necesidad de vincular los saberes comunitarios tradicionales a las prácticas educativas oficiales y la búsqueda por reestructurar los modelos educativos en general para visibilizar los aportes afrocolombianos no emerjan con el reconocimiento constitucional o con los diferentes artículos reglamentarios de la Ley 70 de 1993, lo que sí ocurre para esta época es la agudización de las presiones de los diferentes grupos armados que convergen y se disputan el control de las zonas de influencia de la ACIA¹⁴, amenazando no solo los procesos organizativos de carácter territorial y etnoeducativo, sino la supervivencia física y cultural de las comunidades negras y campesinas (Wouters, 2001). En ese sentido, la guerra y el desplazamiento forzado se han presentado en el Atrato medio antioqueño como elementos desestructurantes de los procesos etnoeducativos y de las acciones de los docentes y líderes pioneros en estas temáticas. Muchos de los docentes, líderes y liderezas que asumieron pioneramente las prácticas y reivindicaciones afrocolombianas desde los espacios escolares y comunitarios en el Atrato [y en otras regiones del país] murieron o fueron *desterrados* a causa de la guerra sufriendo nuevamente la desarticulación de sus proyectos de vida y de los

¹⁴ La zona de influencia de la ACIA comprende la cuenca media del río Atrato y sus afluentes desde el río Tanandó en el municipio de Quibdó, Chocó, hasta el río Murindó, Antioquia, en su margen derecha y desde el río Munguicó hasta la comunidad de Pueblo Nuevo en el brazo de Montaña; cubriendo territorio de los municipios de Quibdó, Medio Atrato, Bojayá, Murindó, Vigía del Fuerte y Urrao (ACIA, 1998; ACIA/OPOCA, 1999, citadas en Wouters, 2001: 263).

conocimientos ancestrales que harían parte de la Etnoeducación (Arboleda, 2007). Afortunadamente, aquellos docentes y líderes pioneros y pioneras que continúan resistiendo en su territorio han logrado rearticular los lazos de comunidad como estrategia fundamental de la supervivencia física, cultural y educativa.

Ubicándonos en el segundo nivel, las voces de los y las docentes hablan de una ya larga historia de participación en diferentes procesos formativos con respecto de la etnoeducación y la CEA promovidos tanto por la administración educativa departamental como por otros agentes regionales y nacionales. A partir de las distintas capacitaciones, talleres y diplomados, los docentes han elaborado diferentes proyectos para poner en práctica lo aprendido, principalmente alrededor de temáticas como la etnobotánica y el manejo de plantas tradicionales, las formas de ritualizar la muerte, la gastronomía, las fiestas tradicionales, entre otros. Sin embargo, una vez indagado por los distintos saberes comunitarios de los contextos urbanos, rurales y ribereños, se presentan dificultades de articulación e implementación de los hallazgos obtenidos, en los diferentes grados escolares:

“[...] lo que falta es un trabajo de sistematización, la necesidad de un trabajo que recoja esas experiencias de la cátedra, los procesos de formación sostenidos en el tiempo para que en verdad se dinamicen procesos locales” (Docente afrocolombiana del municipio de Murindó. Encuentro formativo, diciembre de 2007).

“[...] nosotros no nos hemos sentado a desarrollarla [la CEA], esta todo en el papel” (Docente afrocolombiano del municipio de Murindó. Encuentro formativo, octubre de 2007).

En las distintas zonas de Urabá se vienen presentando dificultades similares en cuanto a la sistematización, evaluación, fortalecimiento y/o redireccionamiento de las experiencias educativas, de investigación y de implementación de la CEA. A esto se suman también las diferentes historias sobre los procesos de capacitación e investigación del tipo “extractivo” que no logran impactar en lo local ya que sus resultados no retornan a las comunidades educativas o porque cuando lo hacen, sus productos finales no reflejan las dinámicas de construcción colectiva del conocimiento, privilegiando generalmente la elaboración de los agentes externos (academia, instancias de la administración educativa, ong’s, entre otros) mientras que la participación de docentes y líderes locales se subalterniza o desconoce,

“[...] una vez en Turbo nos invitaron a una capacitación, allá esta muy organizado, entonces ellos decían que en esta región que somos afro no se veía reflejado eso de la cultura, qué era eso que pasaba, entonces yo les explicaba que había habido mucha fuga de conocimiento, uno porque los mayores se habían muerto, otros porque se habían mudado de lugar y que la gente que estaba era muy joven y no sabían. Y ellos nos decían que allá en Turbo con lo de la violencia había sucedido algo parecido y los docentes nos encargamos de recopilar toda esa información, eso se ha llevado a las aulas y nos ha servido, entonces porque ustedes también no parten desde allí, yo traigo la motivación a muchos compañeros aquí, yo les había hablado del río Arquía a la profesora Carmelina que ahora esta en Apartado, nosotros hicimos una recopilación de saberes afro sobre las plantas medicinales y para que sirven, por ahí tenemos algo escrito, porque la idea no es que nos aprendamos eso porque ustedes saben que la mente es muy traicionera, la idea es

que eso quede de alguna manera impreso para que la futuras generaciones puedan encontrarlo y apropiarse de eso. Nosotros ahora vemos muchas cosas y nos parece raro pero es porque no las practicamos y como no ha quedado escrito en alguna parte entonces nosotros pasamos desapercibidos; entonces compañeros y compañeras la invitación es que como docentes nos metamos al cuento y empecemos a retomar estas cosas para que nos fortalezcamos en la parte de la identidad” (Docente afrocolombiana del municipio de Vigía del Fuerte. Encuentro formativo, diciembre de 2007).

En el tercer nivel, docentes afro y no afro recientemente empiezan a vincular estas temáticas en su ejercicio profesional, egresados de diferentes disciplinas asumen la enseñanza en los Centros Educativos Rurales ubicados a varias horas de viaje por el río como en Vuelta Cortada, San Antonio de Padua, Puerto Antioquia, Cabecenegro, Buchadó o la Playa Murri en Vigía del Fuerte y como en Bartolo, Turriquitadó, Coredocito, Guamal y Caño Seco en Murindó. Las inundaciones de los ríos, los altos costos de la gasolina y la movilidad por los ríos, la falta de motores en las comunidades, las restricciones de movilidad por el orden público, entre otros, dificultan que los y las docentes rurales participen con la misma regularidad en procesos de capacitación docente como aquellos docentes que laboran en los cascos municipales. Para algunos de ellos, las discusiones y temáticas abordadas por la CEA para visibilizar los aportes y logros de las culturas afrocolombianas a la vida nacional son novedosas, así como lo son también los discursos del reconocimiento político a los grupos étnicos en el país y particularmente a las comunidades negras. Sin embargo, a raíz del concurso docente para etnoeducadores afrocolombianos son cada vez más los profesionales y docentes que se encargaran de la implementación de la etnoeducación y la CEA en Antioquia.

Uno de los interrogantes principales planteados por los docentes afrocolombianos para con los modelos de educación oficial y también para con propuestas alternativas como las encarnadas en la CEA, tiene que ver con el impacto de estas acciones en la modificación de prácticas discriminatorias y racistas estructuradas social y culturalmente en nuestro país. En palabras de los docentes,

“[...] ósea a nosotros nos brindan toda clase de capacitaciones para que nos reconozcamos como afros, cierto, y por qué razón ellos allá [la sociedad mayoritaria mestiza], no nos reconocen, nosotros acá estudiamos y nos capacitamos para reconocernos y ellos allá niegan, dicen que no pertenecemos a ellos” (Docente afrocolombiana del corregimiento de San Antonio de Padua, municipio de Vigía del Fuerte. Encuentro formativo, octubre de 2007).

“[...] bueno dice que esta pregunta no esta orientada únicamente a los maestros afrocolombianos que habitan en comunidades afrocolombianas, es una pregunta al país y a la educación por su legado histórico de tradición cultural afrocolombiana, si nosotros nos ponemos a pensar nos damos cuenta de que, ósea, no son simplemente los afros los que tienen que proyectar este trabajo [la CEA] si no todo el país porque el problema es de todos, porque todos en realidad no nos hemos aceptado como tales, no aceptamos las diferencias nuestras, ni las de los demás” (Docente afrocolombiano del corregimiento de Caño Seco, municipio de Murindó. Encuentro formativo, agosto de 2007).

“[...] la cátedra de estudios afrocolombianos no va ser solo para educadores afros, cierto, entonces quizás una de las grandes dificultades es que los educadores afros estamos en gran parte del país y nos toca estar dándoles clases quizás a mestizos y hablando directamente a paisas, yo tengo un salón, por ejemplo, de 40 mestizos, cierto o paisas, cómo entraría a jugar la cátedra?., eso es lo que se esta estudiando cierto, en el momento tal de que yo como docente me reconozca y les deje un trabajo de investigación pues se va ha encontrar con eso, quizás al principio con muchos choques y qué es lo que este profesor negro persigue?., posiblemente podrían iniciar por ahí cierto, entonces es como buscar una forma clara en la cual todos, todos, hablemos el mismo idioma, porque es que hay instituciones en las cuales ni siquiera les interesa aplicar esta cátedra, porque no tienen nada que ver con lo afro” (Docente afrocolombiana del municipio de Vigía del Fuerte. Encuentro formativo, diciembre de 2007).

La necesidad de configurar otros modelos de escuela en los cuales se fortalezcan estrategias para disminuir los altos índices de racismo y exclusión étnico racial implican trascender los espacios educativos institucionales de las aulas de clase hasta llegar a los barrios y casas en los diferentes municipios de la región y el país. No obstante, estas acciones son lentas y se dilatan por falta de continuidad en procesos formativos y de investigación docente,

“nosotros acá le podemos hablar mucho a los estudiantes de afrocolombianidad, pero si en su casa le dicen lo contrario no hacemos nada, por que la familia no tiene como eso bien claro”. (Docente afrocolombiana del municipio de Murindó. Encuentro formativo, agosto de 2007).

Como se mencionó en el apartado anterior, los espacios etnoeducativos deben ser fortalecidos en los procesos de formación e investigación para que las prácticas docentes puedan desarrollar estrategias de implementación de la CEA innovadoras para que puedan trascender los “lugares comunes” o estereotipados con los cuales se representan a las poblaciones afrocolombianas en la escuela y la sociedad en general. En ese sentido, “[...] la Cátedra ha sido objeto de aproximaciones individuales, dentro de las cuales aparecen un África y unas Afroaméricas, que pueden persistir en los lugares comunes de la marginalidad, la pobreza, el erotismo, la música y el deporte” (Arocha et al., 2007: 96).

La invisibilización y la estereotipia como formas mediante las que opera el racismo en Colombia (Friedemann, 1984) hacen difícil que nuevas representaciones e imaginarios sociales se configuren en base a los distintos aportes de las culturas afrocolombianas a la configuración de sociedad. La CEA busca reelaborar las ideas y prácticas sociales y educativas que hacen de la diferencia cultural una inferioridad social, pero en su camino se encuentra múltiples tropiezos,

“[...] en cuanto a la invisibilidad que se ha dado casi siempre con la cultura negra por que siempre se ha subvalorado nuestra cultura, lo que nosotros hacemos, escribimos, nuestras manifestaciones significan poco y siempre se han enmarcado a través de estereotipos de índole negativo, como decían que el negro siempre es lo peor, que lo uno y que lo otro, por esto se ha subvalorado la escritura de los negros”. (Docente afrocolombiana del municipio de Murindó. Encuentro formativo, diciembre de 2007).

No obstante, los y las docentes en el Atrato medio antioqueño, y en general a lo largo y ancho de la región de Urabá, continúan sus labores silenciosas -y en gran medida invisibles para la administración educativa departamental y las universidades- de rescate y revaloración de sus saberes tradicionales y contemporáneos en sus contextos locales,

[...] como les contaba la profe, fue muy difícil recolectar esta información porque la mayoría de nuestros ancestros se están siendo muy celosos para dar ese tipo de información, ellos nos decía que la juventud de hoy en día no cree en ellos, que no quiere saber de los viejos y que llegan únicamente para hacer recochas, entonces ellos no quieren contar lo que saben. Nos decía un señor: “lo que yo sé prefiero llevármelo a la tumba antes que ellos se rían”, entonces empezamos como a socializar todo el proceso que hemos venido recibiendo los docentes y que entendiera él que lo que estamos tratando nosotros como docentes es conocer eso para así poderlo enseñar a las futuras generaciones, entonces ya ellos cuando nos escucharon hablar así, entonces como que los convencimos y empezaron a decirnos que iban a colaborararnos, es más, a estas personas las hemos llamado maestros de saberes tradicionales”. (Docente afrocolombiana del municipio de Vigía del Fuerte. Encuentro formativo, diciembre de 2007).

En la zona del Atrato, los y las docentes también llaman la atención sobre otro de los debates indispensables para la implementación de la CEA, la producción de materiales pedagógicos pertinentes que reflejen los contextos culturales y sociales donde estas herramientas se convierten en fundamentales para la enseñanza y fortalecimiento de la diversidad afrocolombiana: textos, programas radiales, museos escolares y comunitarios, entre otros, los cuales requieren del compromiso de los diferentes actores vinculados en los procesos educativos,

[...] el ministerio ahora dice que la cátedra va a tener una intensidad horaria, para eso están trabajando ustedes, pero eso va a ser un dolor de cabeza porque mucha gente no va a tener un material de apoyo para multiplicar la propuesta; desde ese punto de vista estoy muy de acuerdo con lo que dice el grupo de ciencias naturales, si ellos van a trabajar para recuperar una memoria, esa memoria debe ser multiplicada no solo en el Atrato, sino en todo el territorio nacional y para que esa propuesta sea multiplicada tiene que estar a través de las editoriales, porque si las editoriales no colaboran en ese proceso, este trabajo nos va a quedar bastante corto resolverlo” (Docente afrocolombiano del municipio de Murindó. Encuentro formativo, agosto de 2007).

Deseamos finalizar este apartado comentando algunas relaciones generales entre territorio e identidad cultural como nociones centrales en los procesos de implementación de la CEA y en los demás proyectos de resistencia social que emprenden las poblaciones afrocolombianas en Urabá y otras regiones y ciudades del país. Partiendo de considerar que el espacio constituye la dimensión esencial de la realidad material donde se desarrolla la existencia humana, se reconoce que éste determina y es determinado por la acción de las sociedades, lo cual permite entenderlo como socialmente producido por relaciones ecológicas, económicas, políticas y culturales entre individuos y colectividades; en ese sentido, cada sociedad produce y reproduce sus formas y representaciones espaciales de forma particular. Como un concepto relacionado con el espacio apareció en diferentes disciplinas sociales la idea de *territorio*, el cual de manera general, remite a las diferentes expresiones del poder sobre el espacio, convirtiéndose así en resultado de ejercicios humanos de apropiación, simbolización, demarcación y significación. En ese orden de

ideas, el territorio se convierte en un espacio adecuado donde una comunidad desenvuelve sus formas particulares de ver, pensar y construir el mundo, donde se superponen diferentes inscripciones temporales que articulan pasado, presente y futuro. Por ello, el territorio es un espacio social en continua transformación, nunca estático, y además es un referente central en los proyectos de vida y desarrollo de las comunidades que alberga.

Aunque tal vez todavía no se pueda hablar de un movimiento social afrocolombiano de carácter nacional, creemos que las diferentes expresiones organizativas en el país, y especialmente en Urabá, comparten algunos principios fundamentales en sus luchas de reivindicación y valoración cultural, entre las cuales se destacan: a) el ser (el ser negro o afro), lo que significa una visión que busca re-humanizar a la gente afro y la defensa de su forma de ver el mundo. Una reafirmación de la humanidad negra o afro que busca desequilibrar las lógicas racistas y discriminatorias dominantes. Es decir, la defensa de su identidad como pueblo; b) derecho al territorio (un espacio para el ser), la necesidad de defender y recuperar sus espacios vitales, sus territorios colectivos para el desarrollo y la recreación cultural en base a sus propias formas de organización y producción; y c) autonomía (derechos al ejercicio del ser), la capacidad de decidir sobre las relaciones entre sus territorios, sus culturas y los recursos ambientales que poseen, como estrategia de confrontación en el estado, los empresarios, colonos, narcotraficantes y los grupos armados que les disputan sus espacios colectivos¹⁵.

La defensa de los territorios, las culturas y las identidades afrocolombianas son centrales en el nuevo modelo educativo que viene proponiendo la CEA, lo cual significa la reivindicación y fortalecimiento de las experiencias locales de aplicación en cada vereda, corregimiento y municipio de Urabá. Dicha reivindicación de lo local implicará que se inviertan de manera concertada los recursos en formación e investigación desde la perspectiva e intereses de las comunidades rurales, ribereñas y de las cabeceras municipales, que se acompañen procesos que los y las docentes vienen desarrollando de manera "invisible" desde años atrás, que SEDUCA y las universidades publiquen y visibilicen los resultados de esos procesos etnoeducativos locales y regionales, que se mejoren las condiciones laborales docentes y de infraestructura y dotación para las instituciones educativas, todo ello con el sentido de contribuir directamente a fortalecer las luchas afrocolombianas trascendiendo lo etnoeducativo e impactando de forma transversal en la defensa de los derechos al territorio, el medio ambiente y la vida misma.

A manera de Conclusión: recomendaciones para la sostenibilidad y el fortalecimiento de la CEA en Urabá, Antioquia

A partir de lo aprendido en esta primera aproximación al "estado del arte" de la implementación de la CEA en la región de Urabá, las siguientes son algunas sugerencias para el diseño de estrategias y convenios interinstitucionales (entre sectores de la administración educativa

¹⁵ Arturo Escobar (1999) presenta de manera completa los principios fundamentales que vienen defendiendo y postulando diferentes organizaciones de comunidades negras en el Pacífico sur colombiano. Es importante resaltar también, que la defensa del ser, el territorio, la autonomía, la identidad cultural, la etnoeducación, entre otros, fueron temáticas recurrentes que los y las docentes afro y no afro de la región de Urabá, propusieron como fundamentales de las luchas sociales, culturales y educativas que se vienen desarrollando desde hace varias décadas en las diferentes zonas de Urabá.

departamental y municipal, instituciones educativas, universidades acompañantes, organizaciones de base, centros de investigación y documentación afrocolombianos, 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 el Departamento.

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 social 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. 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, ribereños 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 y ribereñas, 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, rurales y ribereños 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.

Finalmente, 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.).

Bibliografía

Agudelo, Carlos. 2001. “El Pacífico colombiano: de ‘remanso de paz’ a escenario estratégico del conflicto armado”. En: Cuadernos de Desarrollo Rural, No. 46, Universidad Javeriana, Bogotá: 5-38.

Arboleda, Santiago. 2007. “Conocimientos ancestrales amenazados y destierro prorrogado: la enrucijada de los afrocolombianos”. En: Mosquera y Barcelos (eds). Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia.

Arocha et al. 2007. “Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”. En: Revista de Estudios Sociales, Universidad de los Andes. No. 27. p.p 94-105. [Versión electrónica]. En: http://res.uniandes.edu.co/pdf/data/Revista_No_27/08_Dossier6.pdf . Consultada en febrero de 2008.

Arocha, Jaime y Moreno, Lina. 2007. "Andinocentrismo, salvajismo y afro-reparaciones". En: Mosquera y Barcelos (eds). Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia.

Arocha, Jaime. 1998. "Etnia y guerra: relación ausente en los estudios sobre las violencias colombianas". En: Arocha, Cubides, Jimeno (eds.). Las Violencias: inclusión creciente. Bogotá. CES.

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

Álvarez, Víctor. 1979. La presencia negra en el mundo colonial de la región antioqueña. Ponencia en el II Congreso Nacional de Historia, Cali.

Barbary, Oliver y Fernando Urrea. (eds.). 2004. Gente negra en Colombia. Medellín: Editorial Lealón.

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. 2005. Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia. ICANH - Universidad del Cauca. Bogotá.

-----, 1999. El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.

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: Arocha y Friedemann (eds). Un siglo de investigación social: antropología en Colombia. Bogotá: Etno.

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.

Instituto de Estudios Regionales, INER. 2003. Urabá: Desarrollo regional: una tarea común universidad-región. Medellín: Universidad de Antioquia.

Jiménez, Orián. 2002. "Esclavitud y minería en Antioquia". En Mosquera, Pardo, Hoffmann (eds.): 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación. pp. 192-223. Bogotá: Aguilar.

Ministerio de Educación Nacional, 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.

- Mosquera, C y Barcelos, C. 2007. (eds.). Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia.
- Mosquera, J y Palacio, L. 2004. Etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos para el departamento de Antioquia. Medellín: Ceid-Adida, Gobernación de Antioquia, Gerencia de Negritudes, Imprenta Departamental de Antioquia.
- Munera, Alfonso. 2005. Fronteras imaginadas: la construcción de las razas y de la geografía en el siglo XIX colombiano. Bogotá: Planeta.
- Oslender, Ulrich. 2004. "Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas". En: Eduardo Restrepo y Axel Rojas (eds.), Conflicto e (in)visibilidad: retos de los estudios de la gente negra en Colombia. pp. 33-50. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Pardo, Mauricio. 1997. "Movimientos sociales y actores no gubernamentales". En: Uribe y Restrepo (eds). Antropología en la modernidad. Identidades, etnicidades y movimientos sociales en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- 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. Consultado el día 20 de febrero de 2007 del sitio web: http://www.uasb.edu.ec/tallerint/Compilacion_bibliografica_Ecuador-Colombia.pdf
- , 2004. Hacia los estudios de las colombias negras. En: Axel Rojas (comp.). "Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte". Popayán: Universidad del Cauca.
- , 1998. La construcción de la etnicidad: comunidades negras en Colombia. En: Sotomayor, Marta Lucía (Editora). "Modernidad, Identidad y Desarrollo. Construcción de sociedad y recreación cultural en contextos de modernización". Bogotá. Ican, Colciencias.
- Rosero, Carlos. 2002. "Los afrodescendientes y el conflicto armado en Colombia: la insistencia en lo propio como alternativa". En: Claudia Mosquera, Mauricio Pardo y Odile Hoffmann (eds.), Afrodescendientes en las Américas: trayectorias sociales e identitarias. pp. 547-560. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-ICANH-IRD-ILAS.
- Serje, Margarita. 2005. El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Steiner, Claudia. 2000. Imaginación y poder. El encuentro del interior con la costa en Urabá, 1990-1960. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Uribe, María Teresa. 2000. Desplazamiento forzado en Antioquia, Valle de Aburrá. Instituto de Estudios Políticos. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Villa, Martha, Jaramillo, Ana y Sánchez, Amparo. 2007. Migración forzada de colombianos. Colombia. Medellín: Corporación Región.
- 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.
- Villegas, Lucely. 1990. Mazamorreo y población negra libre en Antioquia 1770-1820. Boletín de Antropología. 7 (23). Medellín: Universidad de Antioquia.

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.

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

-----, 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.

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

Wouters, Mieke. 2001. "Derechos étnicos bajo fuego: el movimiento campesino negro frente a la presión de grupos armados en el Chocó". En: Pardo (editor). Acción colectiva, estado y etnicidad en el Pacífico colombiano. pp: 259-310. Bogotá: ICAHN-COLCIENCIAS.

Yépez, Jorge. 1984. Aspectos históricos y socioculturales de un palenque urbano. Trabajo de grado en Antropología. Universidad de Antioquia. Medellín.

La escuela como lugar de desencuentro intercultural

Luis Fernando Estrada Escobar¹⁶

En la base de la configuración de los sistemas sociales actuales (modernos) la escuela ha tenido la función de formar a unos tipos de seres humanos acordes con los contextos culturales y políticos en los cuales se encuentra inmerso. Pero, frente al cuestionamiento de quién o quiénes definen que tipo de escuela y desde que estructura organizativa se necesita que sean formados niños y niñas, pueden ser muchas las respuestas, pero pocas las posibilidades de encontrar una única.

Los espacios educativos que tenemos configurados en esta momento, tienen que ver directamente con la herencia de la modernidad y del iluminismo, pero también recogen los legados de la tradición cristiana occidental; es una escuela organizada para vigilar, controlar y llevar progresivamente al autocontrol, pero esta escuela es solo una de las formas para lograr ese biocontrol, esta acompañada de otras estrategias sociales y culturales que atraviesan los sistemas masivos de información y mas profundo aun las formas mismas como organizamos el conocimiento y nos acercamos a las realidades.

Esa estructura de escuela, de igual manera, es heredera de las ideas sobre cultura y civilización que comenzaron a circular fuertemente durante la época de la colonia, pues indicaban y continúan indicando, cuáles son las prácticas adecuadas y cuáles son las prácticas culturales inapropiadas. Este establecimiento de estatutos del saber, permitió definir unas instituciones como apropiadas para enseñar y mantener estas prácticas y también a unas personas para ser las encargadas de enseñarlas. La escuela comienza aquí un largo camino de ubicación en el lugar de administrador del conocimiento y los y las docentes de encargados de asegurar esas distribuciones.

¹⁶ Investigador asociado del grupo de investigación Diverser y docente de la Universidad de Antioquia

Desde una mirada histórica podríamos tratar de comprender cómo se relacionan esas prácticas escolares con las configuraciones de identidad de las personas afrodescendientes que se encuentran ubicadas en el Atrato Antioqueño, en las palabras de Virginia Gutiérrez, quien busca comprender la configuración de la familia, pero que nos permitiría preguntarnos por las prácticas educativas que se llevan a cabo en esta región de Antioquia:

“Pero lo que más difería, era la estructura de la sociedad que le tocaba vivir, pues su ubicación en las pautas de comportamiento, sus actitudes, los valores y los conceptos también eran nuevos. Mientras que en la propia cultura africana, el ahora esclavo sabía el juego de estímulos que ella podía aplicarle y ya inconscientemente daba las respuestas adecuadas, en ésta, el engranaje de situaciones y de comportamientos había que aprenderlo. Mientras que en su tierra nativa había reacciones colectivas, en este suelo que aún no lo había asimilado, era una pieza diferente a la demás, sin configuraciones preestablecidas, donde debía moverse por impulsos nuevos, y estrictamente ceñido a controles venidos desde muy lejos. Las categorías que él respetaba en sus conjuntos tribales, eran también distintas de las que ahora se veía forzado reconocer; diferentes eran las premisas bajo las cuales iba a satisfacer su ímpetu sexual, a multiplicarse en la especie, a crear valores de la sangre, los derechos y deberes del parentesco y de la familia.” (Gutiérrez, 1997: 158 – 159)

En este párrafo la autora nos remite a un planteamiento que para algunos puede ser considerado como esencialista, pero que desde mi punto de vista nos va a permitir acercarnos a la comprensión de la idea de las Instituciones Educativas como lugares de desencuentro intercultural. Para iniciar esta comprensión de esa construcción de las realidades interculturales e incluso transculturales debo permanentemente por los lugares de participación de los diferentes conocimientos que confluyen en ella, y considerar que como Virginia Gutiérrez nos plantea en su texto “*La familia en Colombia. Trasfondo histórico*”, la participación de la población africana en ese momento de colonización física fue mínima en la configuración de las ideas de las formas de organización social, específicamente para ella la familia, pero además, en ese lugar de objetos mercantiles, en el cual los ubican las prácticas de la colonia sobre sus cuerpos, sus voces y saberes no tenían validez y menos frente a las ideas eurocéntricas de que debía ser civilización.

Como herederos entonces, de las ideas de la modernidad para nosotros la escuela ha sido convertida en uno de los santuarios encargados de civilizar a personas y poblaciones que vivían y viven por fuera de la cultura y la civilización, por tal motivo su labor fue y es mucho más ardua que en otros espacios, pues debe combatir en su interior todos esos dejes de libertad y salvajismo que traían y que mantienen todos esos niños y niñas afrodescendientes desde sus vivencias comunitarias.

“Los estudios analizados muestran una negación del ser Afrocolombiano en el sistema escolar que lleva al desconocimiento de sus formas de vida y su aporte al desarrollo del país en los diferentes campos de la vida nacional, así como al desconocimiento de sus derechos etnoculturales.” (Garcés: 2004, 154)

En el caso específico del Atrato Antioqueño, específicamente los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó que fueron los espacios en los cuales durante seis meses tuvimos la oportunidad de desarrollar una propuesta de investigativo - formativa para docentes acerca de los procesos de

implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), quisiera analizar esta situación de la escuela o la Institución Educativa (IE) como un espacio de desencuentro intercultural, desde mi punto de vista; como un modo de comenzar a acercarme a una realidad compleja desde la mirada de participante externo que apenas puede comprender parcialmente los hechos y desde las voces de los y las docentes en lo que expresaban en los discursos sobre esa distancia entre la IE y la vida comunitaria.

Una de las primeras pistas que me permite hablar de una relación fracturada entre escuela y comunidad tiene que ver con los modos como los cuerpos de niños, niñas y docentes son puestos en el mundo de lo comunitario que era totalmente contrario al modo como lo asumían y lo llevaban a la institución educativa. Mientras que en las actividades cotidianas evidenciaba soltura en el vestir y comodidad relacionada con el clima, la geografía y las labores, en las actividades escolares tanto docentes como estudiantes deben emplear prendas que generan mayor calor e incomodidad pero que de algún modo tienen mucho que ver con las normatividades de otras ciudades y espacios de lo que debe ser el uniforme y la ropa que debe usarse para ir a trabajar. Para mí, entonces, este hecho se convierte en uno de los primeros indicios visibles del lugar que ocupa la escuela en estos municipios como lugar de prácticas civilizadoras diferentes a las prácticas cotidianas en regiones diferentes a las grandes ciudades, es decir es la IE configurada para el centro pero poco adaptada a las condiciones de esas otras regiones y realidades.

Esto me remite a la escuela (léase IE) como espacio de acción disciplinadora del cuerpo, y desde mi punto de vista, faltan entonces los sentidos y las relaciones de lo comunitario al interior mismo de la organización de lo institucional. Parecen ser mundos contrapuestos, siendo uno la posibilidad de acceder a la cultura lícitada (la institución) y el otro la posibilidad aprender a vivir en los espacios cotidianos (la comunidad), lo paradójico es que un espacio definido para la formación (la IE), para vida, en este caso parece estar más en condiciones de deformarlos para estar e interactuar plenamente en sus contextos cotidianos.

De esta manera, la escuela no se presenta como un espacio de solución de problemas y conflictos cotidianos, mas bien tiene un matiz cercano al espacio laboral de algunas de las personas de la comunidad que les brinda bienestar y comodidades, aunque no está claro qué es lo que producen ni para quiénes lo producen, claro que el problema de la escuela no es la producción, pero en este caso este concepto estaría más ligado a la manera como contribuyen en la solución de los problemas comunitarios y en la transformación de esas realidades transculturales. En el segundo encuentro realizado una de las docentes reflexionaba acerca de esto:

“También buscan que los sectores educativos reflexionen sobre la formación integral de la persona para que los mayores beneficiados sean los estudiantes, los maestros y la comunidad en general, si nosotros hacemos un alto en el camino, ósea nosotros los maestros nos dedicamos a dar lo que la ley nos dice, pero no nos interesamos por formar en sí una persona íntegra totalmente, a que tenga unos valores claros, que tenga sentido de pertenencia, que tenga tolerancia, si no que simplemente nos dedicamos a trabajar con lo que creemos que es. (Docente afrocolombiana. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 a 29 de 2007)”

Pero la idea del cuerpo y el modo de vestir como una de las pistas parece quedarse solo en aspectos físicos, si tratamos de analizar otras circunstancias nos encontraremos con el lugar que

ocupan los conocimientos y los modos de organizarlos y categorizarlos en las IE y en la legislación educativa, incluso, de nuestro país.

Otra de las pistas que podemos seguir para evidenciar este proceso de invisibilización etnocéntrica tiene que ver con el modo de organizar los planes de estudio escolares, que desde la aparición, en el contexto legislativa nacional, de los estándares depende casi totalmente de ellos, Daniel Garcés, uno de los investigadores y educadores que ha estado analizando esta situación nos plantea que:

“A pesar de que actualmente se habla de flexibilización curricular y su adaptabilidad a las condiciones del medio, en escuelas y colegios del Pacífico no se estudia la historia de las minorías nacionales, en esta caso de las comunidades afrocolombianas e indígenas. O se trabaja sobre textos de las ciencias sociales que involucren la historia, la geografía y la cultura de estos pueblos, lo cual esta generando comportamientos de desarraigo y negación de sus ancestros en la población joven”. (Garcés, 2004: 150)

En voz de sus protagonistas estas ideas los llevaron a plantear que:

“Y juega un papel muy importante lo que dijo la profesora Martha y lo que dijo Edith, simplemente nos regimos a seguir lo que ya esta, por ley cierto, nosotros anteriormente la educación siempre la recibíamos que nos enseñaban primero el continente Europeo, Asiático si quedaba tiempo llegábamos acá a Colombia y posiblemente a nuestro departamento, municipio y zona.” (Docente afrocolombiano. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 a 29 de 2007)”

Entonces a pesar de los planteamientos iniciales de la ley 115 de 1994, sobre la autonomía curricular de las IE, en este momento las exigencias gubernamentales a través de las evaluaciones de calidad de las IE limita y coarta la posibilidad de contextualizar y articular a las características comunitarias las propuestas curriculares.

“En la literatura Colombiana no es reciente desde los albores de la republica ha estado presente en el universo de las letras nacionales, sin embargo la invisibilidad que a sido sometida por sus manifestaciones artísticas y culturales entre otras no han permitido que la nación la reconozca y la incluya en su continuidad como parte del acervo cultural. En cuanto a la invisibilidad nos decía esta mañana el profesor que se a dado casi siempre con la cultura negra por que siempre se ha subvalorado nuestra cultura, lo que nosotros hacemos, escribimos, nuestras manifestaciones significan poco y siempre se han enmarcado a través de esteriotipos de índole negativo, como decían que el negro siempre es lo peor, que lo uno que lo otro, por esto se a subvalorado la escritura de los negros. (Docente afrocolombiana. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 a 29 de 2007)”

Finalmente como plantea Daniel Garcés citando el proyecto Biopacífico: “Las escuelas están lejos de ser la casa de la comunidad, ya que no logran ser el centro de cohesión social donde los habitantes se encuentran con ellos mismos y los profesores para resolver problemas.” (156), es decir la IE, no solo en estos contextos, sino en la mayoría de espacios en el país ha perdido ese rol central que puede llegar a tener en países como el nuestro, en donde la solidaridad y la

cooperación se convierten en acciones sociales fundamentales para lograr el dialogo intercultural y la construcción de estrategias de resiliencia social.

De esta primera perspectiva del lugar la IE en estos municipios surgen algunas preguntas: ¿cuáles son las problemáticas que los y las docentes se plantean cuando configuran o trabajan en la organización de sus planes de estudio?, ¿cuáles son las intenciones y propuestas del Estado cuando configura desde el centro este tipo de propuestas y las organiza de un modo particular para presentárselas a una población generalizada? Y ¿cuál es el lugar de los conocimientos cotidianos en estas IE?

La CEA como un modo de acercar los saberes comunitarios y los saberes escolares.

La pregunta por la decolonización de los conocimientos viene rondando desde hace algunos años en los claustros académicos universitarios, llevando incluso a considerar a muchos de las personas que desde allí trabajamos, que debemos comenzar a plantearnos un pensamiento latinoamericano. Mientras que para otras personas, la problemática es mucho más compleja y requiere de la consideración de las formas tradicionales cosmogónicas y de cómo se han ido construyendo las realidades en Latinoamérica, principalmente considerando el encuentro de visiones de mundo y de realidades tan distintas como la africana, la indígena y la española.

Las instituciones educativas, como había indicado anteriormente, son el resultado de un modo particular de organización de los sistemas sociales, muy relacionado con las propuestas occidentales de estructuración para la propagación de la cultura y la civilización, lo cual ha implicado que durante muchos años las otras formas existentes en América y en África este invisibilizadas o por lo menos sean consideradas de bajo valor en relación con “la cultura culta”.

Para comprender esto un poco más, una de las propuestas adelantadas por el estado en la década de los noventa nos plantea que:

“En forma análoga, el proyecto Biopacífico (1996: 36), señala:
EL proyecto educativo del Estado tiende en su concepción y practicas por los conocimientos que transmite y los valores que permanecen a la universalización, es decir, la cultura nacional y occidental se convierte en la cultura de referencia de la escuela, invalidando en gran medida, las culturas de los grupos étnicos del pacífico como fuentes principales del proceso educativo. Esta dinámica educativa formal tiene, una gran coincidencia en los procesos de cambio cultural de las comunidades del Pacífico.

En otro de los textos de este mismo equipo de trabajo citado por Garcés se recoge que:

Y en otro texto, también del proyecto Biopacífico (1997: 29), se plantea:
La educación formal se convierte, también, en un factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia, progreso, etc. Y se promueven valores que no corresponden a las culturas negras e indígenas de la región. Esto trae consigo el desconocimiento del ser

cultural de los pobladores del Pacífico y, en consecuencia, la falta de identidad y de sentido de pertenencia a su etnia y a su territorio. La escuela se convierte así en la institución a través de la cual es posible lograr el sueño anhelado, salir del "atraso intelectual, social y económico" (2004: 151)

Estas ideas, han implicado un alejamiento paulatino pero progresivo de esas supuestas culturas antagónicas en las comunidades afrocolombianas, es decir, la escolar y la comunitaria y este tipo de distanciamiento parece ser más notorio en algunos espacios interculturales en los cuales los valores comunitarios han estado rotulados durante mucho tiempo como anticulturales. En el caso de las comunidades afrocolombianas durante muchos años se ha considerado al interior del país y de las propias sociedades afrocolombianas que sus prácticas educativas en la primera infancia y la comunidad, son prácticas dadas desde una cultura inculta y que por tal motivo es en estos espacios en donde la escuela tiene que fortalecer su componente formativo para la vida en sociedad.

“La mayoría de población afrocolombiana se encuentra en difíciles situaciones económicas que la hacen mas vulnerable a las condiciones que agravan el conflicto social en países “en vía de desarrollo” como Colombia...Estos elementos son planteados por el gobierno nacional cuando se afirma: “La mayoría de la población afrocolombiana se encuentra en las zonas marginales y marginadas del beneficio del desarrollo. Esta situación se traduce en que el nivel de calidad de vida, expresado en términos de pobreza, inequidad, violencia, debilidad de su capital humano y fragmentación del tejido social sea uno de los más críticos que presenta la población colombiana. (Plan Nacional de Desarrollo, 1999: 502)” (Garcés, 2004: 148)

Para todos nosotros es común escuchar como las practicas educativas, sociales y de convivencia de estas comunidades, son prácticas primitivas, poco ligadas a las ideas de desarrollo del sistema capitalista y que por tal motivo son las poblaciones que requieren de mayor inversión y ayuda del Estado y de otros sectores con mayores niveles de desarrollo en el país.

“Estas representaciones expresan las relaciones de poder imperantes en la sociedad; es decir, reflejando los conflictos, las tensiones y los intereses en su interior. Los mecanismos de legitimación de las formas de minorización son múltiples y complejos; uno de ellos ha sido la naturalización de los rasgos biológicos o culturales como rasgos de inferioridad; este es un mecanismo de diferenciación, de producción de las diferencias. Minorización y producción de la diferencia son fenómenos estrechamente imbrincados y podríamos añadir que el Estado, en tanto instrumento y expresión de los intereses de un sector dominante de la sociedad, produce y regula en buena medida las formas de producción social de las representaciones. En este orden de ideas, “la diversidad cultural” ha sido entendida y tramitada básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente), y no como rasgo característico de la sociedad en su conjunto. (Castillo y Rojas. 2005: 20)

Este planteamiento trae a colación varios asuntos, uno de ellos es el que tiene que ver con el bienestar, pues implica preguntarnos cuáles las nociones de bienestar social desde las cuales estamos determinando los niveles de desarrollo de algunas poblaciones y hasta dónde nuestras

nociones de bienestar se convierten en nociones hegemónicas excluyentes de otras voces y otras cosmogonías.

“Con los primeros conquistadores en cuya compañía vino para aliviar ciertas tareas de la lucha bélica, hasta cuando masivamente fue importado para la tarea minera y las faenas de la agricultura y ganadería o para la vida doméstica, el negro africano no tuvo oportunidad de ser libre. En ningún instante de su carrera, ni siquiera en su etapa de manumiso o cimarrón pudo proyectar libremente su personalidad cultural, ni realizarse a su acomodo. Siempre debió cumplir su vida bajo las imposiciones de una sociedad donde era una fuente de riqueza en el trabajo, y donde se ordenaba su vida de acuerdo a los puntos de vista de esta misma sociedad.” (Gutiérrez, 1997: 157)

A lo mejor desde este planteamiento histórico de Virginia Gutiérrez podemos mirar estas cuestiones del bienestar comprendiendo los modos como la minimización cultural se ha convertido en una dificultad para que las culturas afrocolombianas planteen sus propios sistemas organizativos en las condiciones de esclavitud y tiranía a las que han estado sometidos y continúan estándolo desde la idea de colonialidad. (Castro, 2005)

Bueno finalmente, lo que nos llevarían a pensar estos procesos de discriminación y de construcción de una representación categóricamente deficitaria del Otro, es qué implicaciones tendría para la configuración de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas en las cuales se encuentra mayoría de población afrodescendiente. Pues, puede ser el fortalecimiento del reconocimiento de otros saberes como validos, de la necesidad de establecer relaciones claras y permanentes entre las comunidades y la IE, pero también es posible pensar que estas últimas, de organización occidental y de lógica positivista, rompen con las tradiciones y las prácticas configuradas por las comunidades afrodescendientes, fracturando incluso esos espacios de aprendizaje comunitario a través de los cuales por muchos años transitaron los saberes ancestrales.

Lo que encontramos entonces, en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó es que estas prácticas han logrado comenzar a establecer puentes de comunicación entre los conocimientos cotidianos y los escolares, como nos contaba una de las docentes en el municipio de Vigía del Fuerte:

“No saben la importancia [refiriéndose a los y las estudiantes], entonces ellos no le paran bolas, entonces uno como docente ya entra como ha decirles, a mostrarles, a reconocerlos de esas plantas y las utilidades que cada una de esas plantas tiene y eso lentamente se va transmitiendo, entonces ellos ya saben, por ejemplo el matarratón , un día yo estaba enferma, tenía un dolor bajito, yo dije hay muchachas que será lo que tengo ¿....? y me dijo una señora, tome ... santamaría, y yo le pregunte a los muchachos: ¡muchachos quien conoce la santamaría! Ahí nadie conocía la Santamaría, entonces una niñita le pregunta a la mamá y ella le dio una hojita y ella la trajo, entonces yo se las mostré y todos dieron ¡ahh, yo si la conozco! Y se fueron y luego trajeron un montón de esa hierba y preguntaron ¡profe y eso para qué! Y entonces yo ya les explique...entonces esas cositas es bueno irlas hablando para que esa cultura no se pierda” (Docente afrocolombiana. Tercera jornada, municipio de Vigía del Fuerte, 30 de noviembre de 2007)

Otro ejemplo bastante explicito nos lo presentaron un grupo de docentes de una las Instituciones Educativas del mismo Municipio:

“Nosotros trabajamos en la Institución Educativa San Antonio de Padúa, unido con la comunidad de Padulado, trabajamos, quien les habla, Cenid, Luz Mary, Celmira, Profirio, Sandra, ella nos estuvo colaborando en algunos aspecto, con algunos niños; estuvimos trabajando durante aproximadamente dos meses. El tema que nosotros tenemos es la medicina tradicional, en el grado séptimo, algunas disciplinas que alcanzamos a trabajar fue en el área de Ciencias sociales, en el área de ética, en el área de humanidades y en el área de biología; entonces tomamos primero los indicadores o los estándares donde ahondamos en el aspecto cognitivo, donde dice que el alumno reconoce alguna plantas que utilizan en la medicina tradicional; contribuye a la conservación de las plantas medicinales por medio de la plantación de ellas; argumenta entorno a la eficacia que tiene las plantas medicinales; utiliza productos extraídos de las plantas medicinales. Así mismo como en el aspecto en el aspecto socializador, como es el identifico las plantas medicinales, establezco relaciones entre la medicina tradicional de la medican occidental, clasifico y describo plantas medicinales. Después empezamos a elegir que aportaba cada disciplina, vamos a articularnos desde cada una de las áreas; entonces en el área de ciencias sociales encontramos temas como: la vegetación en el municipio, ... acerca de estas plantas, debemos anotar aquí que con niños de séptimo, pero de otras veredas, los niños de séptimo no son iguales en edad a los de otros municipio, por ejemplo nosotros encontramos niños de 15, 16 y hasta 19 años, acá en la parte de nosotros, es mucho mas fácil trabajar con estos niños, por que son niños que digamos ya tienen un conocimiento mas amplio; trabajamos la historia de las plantas y su utilización, reseña histórica y uso de las plantas aquí, lo trabajamos por medio de entrevistas, cómo hicimos esas entrevistas, esa entrevistas las hicimos con alumnos de ahí mismo de la comunidad, mas que todo con los padres, los abuelos preguntando acerca de qué cómo y cuándo empezó el uso de esas plantas medicinales y cómo fueron descubiertas y la comercialización; nosotros por ejemplo, conocemos muchas partes donde venden estas plantas medicinales que van desde 500 pesos hasta 1.000 , y estas plantas son comercializadas; cuando estas plantas son comercializadas, nosotros le enseñamos al niño lo que fue de las plantas, entonces ellos, los niños ya empiezan, el niño acá en el campo maneja ya desde pequeño, por ejemplo lo mandan a buscar un anamú... perdón...el matarratón, la albahaca o la hierbabuena,... que son plantas medicinales, entonces ellos ya las diferencian fácilmente, porque desde que el niño es pequeño se va relacionando con esas plantas, ya digamos ya desde la casa, mucho antes de llegar a la escuela, incluso nos contaba una señora que ella hace remedios para las lombrices, porque en nuestro medio a los niños les da muchas lombrices, eso lo sabemos todos, entonces eso fue muy chistoso, porque ella nos decía que las lombrices, que la medicina utiliza los remedios de la medicina occidental y les dan desparasitantes... y que no, que los remedio son sencillos con plantas que simplemente, entonces ella prepara una botella con ajos, cebolla y las hierbas medicinales y ya, entonces nosotros decíamos que cómo una hierba iba a curar a un niño de las lombrices.” (Docentes IE San Antonio de Pauda, encuentro 30 de noviembre de 2007)

En esta misma línea de ideas, es casi imposible considerar en pleno siglo XXI, que los y las estudiantes de estos espacios deben ser formados solo considerando los valores y saberes de sus

comunidades de origen y que deben quedarse por fuera de los conocimientos masivos que circulan a través de los sistemas de comunicación actuales. La CEA, tendría que ser considerada como un espacio que propicie la comunicación y el encuentro entre los diferentes conocimientos para generar nuevas posibilidades de diálogos interculturales posibilitadores y validadores, es decir espacios de encuentro en los cuales, no solo uno de los lugares de enunciación es válido y real, sino que ambos tienen aportes y posibilidades de enriquecimiento mutuo.

La investigación educativa como una de las herramientas para llevar los saberes comunitarios a la escuela.

Durante el proceso formativo – investigativo que desarrollamos desde la perspectiva del grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, trabajamos con los y las docentes algunos de los elementos básicos que articulan la investigación educativa, desde las orientaciones del enfoque de la investigación acción.

Desde este enfoque, en las organizaciones educativas son los y las docentes quienes tienen la mayor pertinencia, a partir de su experiencia cotidiana, para comprender los diferentes problemas que emergen en la interacción educativa. Partiendo, entonces de sus intuiciones que posteriormente va a ser confrontadas con referentes teóricos ellos y ellas pueden ir configurando propuestas de intervención que les permitirán paralelamente construir conocimiento. (Sagastizabal y Perlo: 1999)

Para lograr la comprensión de esta propuesta y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje y especialmente en el establecimiento de relaciones entre la comunidad y la IE a través de la CEA, iniciamos el proceso con los y las docentes analizando el concepto de paradigma de investigación retomando las tres preguntas que plantean Guba, y Lincoln (1994); la ontológica, la epistemológica y la metodológica, esto nos permitió trabajar, de igual manera, la reflexión sobre los diferentes lugares desde los cuales se produce el conocimiento y los modos como estos llegan a la IE a través de los planes de estudio.

Esta reflexión sobre todo de la dimensión ontológica del conocimiento, nos llevo a cuestionar con los y las docentes de Vigía del Fuerte y Murindó, los modos como los conocimientos de las culturas afrocolombianas estaban siendo representadas en las IE; encontramos que en las diferentes IE y Centros Educativos Rurales (CER) de estos municipios estaban siendo asumidos desde las expresiones materiales más representativas, es decir desde la danza, las artesanías y las plantas medicinales, pero que el contexto histórico y cosmogónico de estas manifestaciones era parcialmente retomado o se quedaba por fuera de la reflexión del aula.

Este hecho nos llevo a considerar que por un lado existía la necesidad como lo plantean los Lineamientos de la CEA, que la misma fuera transversal al currículo, pues no podía quedar relegada solo a una de las áreas y debía articularse a toda la propuesta educativa de las IE y los CER para que adquiriera el estatus de conocimientos articuladores y por otro lado, que tanto los y las docentes como los y las estudiantes debían comprender la importancia de estos conocimientos a la luz de su relevancia para la relación con sus contextos y al mismo tiempo como el resultado de esos legados históricos que permitieron la articulación de las personas afrocolombianas con los contextos naturales y culturales en los cuales habitan.

Fue en ese contexto de aprendizaje y de reflexión conjunta, en el cual, la investigación acción y algunas de sus herramientas se convirtieron en elementos validos y validadores para fortalecer la reflexión epistemológica acerca de los legados culturales afrocolombianos en estos municipios, un ejemplo de esto puede evidenciarse en las propuestas de articulación curricular que construyeron los y las docentes y que implementaron durante un mes en sus instituciones, ilustradas unas páginas más arriba.

Pero uno de los peligros de estas articulaciones que los y las docentes lograron a partir de la implementación de esta propuesta es la escolarización de los saberes culturales, es decir, la didactización acrítica de los mismos, pues esta acción docente que puede ser una reflexión pedagógica importante también puede llevar a convertir los conocimientos que tienen sentido en los contextos culturales en tareas escolares sin sentido y descontextualizadas.

Esta idea tiene varias implicaciones para la labor docente, por un lado que la CEA no puede convertirse en unos contenidos preprogramados y estandarizados para el país, pues de esta forma el legado cultural afrocolombiano se convertiría en un saber muerto, es decir, solo contenidos curriculares de planes de estudio para memorizar y resolver tareas sin sentido contextual. Entonces, que estos contenidos deben ser reconstruidos y reorganizados de acuerdo a los contextos en los cuales se pretenda dar a conocer el legado cultural afrocolombiano, pues esto aseguraría que esta implementación partiría de trabajo investigativo y problematización de la práctica por parte del o la docente y al mismo tiempo permitiría mantener la relación con los sentidos y significados asignados en la vida cotidiana a los conocimientos afrodescendientes.

“Entonces el análisis que bueno la interpretación que le dimos es que quizás a la cátedra de estudios Afrocolombianos nosotros no debemos imponerla en X o Y institución educativa ya, si no que como educadores con intercambio, experiencia podemos enriquecer los procesos para irlos incluyendo en el currículo y así implementarla, que no sea algo así que se tenga que hacer por que se tiene que hacer, eso es un proceso.” (Docente afrocolombiano. Segunda jornada, municipio de Murindó, septiembre 24 a 29 de 2007).

La diversidad cultural como un potencial enriquecedor de las experiencias de convivencia y construcción conjunta de nación y nacionalidad.

La idea de un país multiétnico y pluricultural, continua siendo difícil de aceptar para muchos y muchas de nosotras y esto se manifiesta principalmente en esas practicas hegemónicas que realizamos en nuestras actividades cotidianas, cuando por ejemplo consideramos que somos los y las profesionales de los centros urbanos quienes tenemos que ir a enseñar y a orientar los procesos de las personas de las zonas rurales y periféricas y principalmente, cuando consideramos que el conocimiento es ese cúmulo de información que la universidad nos dio y que otro tipo de experiencias o de propuestas tiene poco que decir a la academia.

Habría que considerar esos lugares desde los cuales nos acercamos a este tipo de propuestas de construcción conjunta y que buscamos al hacerlo, pues parece continuar quedando la diversidad cultural igualada a la discapacidad o a la desigualdad, todavía no vemos en los estándares de las áreas, en las propuestas curriculares y en las organizaciones de los planes de estudio de los IE y

los CER, cómo estos aspectos de riqueza intercultural pueden ser considerados como elementos que constituyen y enriquecen nuestra identidad nacional y nos llevarían a configurar esas ciudadanías participativas y multiétnicas. Las preguntas tendrían que girar aquí en torno a esa configuración de nacionalidad como una polisemia rica y enriquecedora en posibilidad de continuar alimentando espacios de convivencia y de formación en la democracia participativa.

“¿Qué significa este reconocimiento de la diversidad cultural? Lo que hoy aceptamos es que existen en el país un conjunto de poblaciones históricamente minorizadas, cuyas tradiciones culturales son diferentes a aquellas de los que consideramos la sociedad mayoritaria y que requieren de un tipo de atención institucional centrado en la reconocida fórmula de la discriminación positiva. Se trataría de reconocer que la multiculturalidad de la Nación no se expresa únicamente en esta manifestación de la diversidad, y que implica también el reconocimiento real de que nuestra historia y nuestro legado común son el resultado del mutuo enriquecimiento entre múltiples tradiciones culturales, en largos procesos de encuentros y desencuentros.

Si asumimos la primera mirada como única opción, la diversidad seguirá siendo un problema marginal que compromete al Estado y a las comunidades *minorizadas* y que no necesariamente involucra al conjunto de los ciudadanos; en este caso, se trata del reconocimiento de la diferencia cultural como un problema marginal de ciertos ciudadanos o colectivos; por oposición a la segunda mirada, donde se asume y propone la diversidad cultural como patrimonio común a *todos* los miembros de la nación. En este caso se reconoce la multiculturalidad, pero no solo como diversidad de grupos culturalmente diferenciados, sino como patrimonio y legado común de todos los ciudadanos; así entendida, ésta no es un problema de “los otros”, al contrario, es un interés común de todos los miembros de la nación, que nos reconocemos en las múltiples tradiciones culturales que nos constituyen como sujetos y como Nación.” (Rojas, Quiñónez y Guardiola, 2003: 60)

De esta forma, la CEA tiene importancia no solo para que las comunidades afrocolombianas fortalezcan sus identidades culturales, sino además para que la población colombiana en general conozca y reconozca en su legado cultural los aportes vivos de estas culturas y comencemos a darnos cuenta de esos potenciales enriquecedores que implican y dejan de ser motivo de vergüenzas internacionales y de negación de la identidad nacional por la distancia con los cánones eurocéntricos convencionales desde los cuales hemos intentado medir nuestra nacionalidad.

Bibliografía.

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

Castro-Gómez, Santiago. (2005). La (pos)colonialidad explicada a los niños. Perspectivas latinoamericanas sobre modernidad, colonialidad y geopolíticas del conocimiento. Popayán: Universidad del Cauca,

Garcés Arango, Daniel. (2004). Aproximación a la situación educativa afrocolombiana. En: Rojas Martínez, Axel. (comp.) Estudios afrocolombianos. Aportes para un estado del arte. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. (pag. 147 - 176)

Guba, Egon y Lincoln Yvonna. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. Tomado de: Handbook of Qualitative Research, Norman Denzin & Yvonna Lincoln, eds., Thousand Oaks, Ca., Sage. Traducción: Anthony Sampson.

Nodos y nudos. Revista de la redes pedagógicas de maestros – RED CEE. Rojas, Axel; Quiñónez, Fanny y Guardiola, Aroldo. (2003). La ruta Afrocolombiana, una oportunidad para pensar la educación en la sociedad multicultural. Vol. 2, Numero 14, páginas 56 – 61

Sagastizabal, María Ángeles y Perlo, Claudia. (1999). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Ediciones La Crujía

Caracterización de la CEA en los municipios

Respondiendo a uno de los objetivos de la propuesta “indagar las condiciones actuales de implementación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los Municipios de Murindó y Vigía del Fuerte, para generar procesos de construcción endógena que favorezcan su aplicación en las Instituciones Educativas y en el posterior diseño de políticas públicas con respecto al tema” en el primer encuentro realizamos una exploración con los y las docentes de ambos municipios acerca de las formas de implementar la CEA, esta indagación de la realizamos a través de estrategias metodológica del conversatorio, en el cual los y las docentes contaban sus experiencias tomando en cuenta, los procesos formativos en los cuales han participado, el modo como han llevado al aula estas propuesta, las tensiones a las que se han enfrentado y las dificultades:

Municipio de Murindó

Formas de aplicación

La mayoría de docentes del área rural y algunos de la urbana han trabajado la CEA a través de la vinculado elementos del contexto, especialmente los que tienen que ver con la economía local, las prácticas agrícolas, el manejo de los bosques, la pesca y la han articulado en la indagación por la gastronomía de las comunidades afrocolombianas que habitan estos territorios.

Los y las docentes de la Institución Educativa Murindo (cabecera municipal), vienen intentando aprovechar el espacio de la Cátedra Municipal, organizada a partir del proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación de SEDUCA, para el desarrollo de algunas temáticas relacionadas con la CEA como la historia y las condiciones actuales del Municipio.

Sumando a esto, a partir de uno de los procesos de formación que han recibido, construyeron un proyecto llamado “mi verdadera identidad”, con el cual lograron iniciar los procesos de sensibilización de los y las estudiantes con respecto al tema, aunque no pudieron continuar con el proceso y finalizarlo. A demás, de esta propuesta de implementación que puede considerarse con una estructura organizativa curricular, otros y otras docentes han realizado implementaciones en sus cursos dependiendo de la temática y las intenciones que tengan al abordarla; uno de los ejemplos es la propuesta realizada en el área de artística con respecto a la madera y en la representación plástica del entorno.

Otro de los modos de articulación de los saberes de la cultura afrocolombiana a los planes de estudios es la adaptación que realizan los y las docentes, de los modelos educativos de escuela unitaria, en los Centros Educativos Rurales a las guías de escuela nueva con las cuales trabajan, con este materia ellos y ellas iniciaban el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes para ir acercándose a las concepciones convencionales del conocimiento, propuestas en la cartillas y miradas desde las prácticas tradicionales de sus comunidades.

Es importante resaltar que los y las docentes que accedieron a plazas como etnoeducadores presentaron proyectos relacionados con el tema y aunque no han empezado a desarrollarlos ya los tienen contruidos y fueron revisados por el Tecnológico de Antioquia.

Procesos de formación y conocimientos sobre el tema

Entre el periodo comprendido entre el año 2004 y el 2007 los y las docentes del Municipio de Murindó participaron en tres procesos de formación relacionados con el tema de la Etnoeducación y específicamente con la CEA, algunos de estos orientados por personas contratadas por SEDUCA y en otros casos han sido coordinados por ADIDA.

En estos procesos los y las docentes estudiaron temas relacionados con los aspectos legales de la CEA, elementos básicos sobre la historia de las personas africanas en América Latina y Colombia, y también estudiaron el uso del territorio para la enseñanza.

Tensiones y dudas sobre la implementación de la CEA

Uno de los elementos que aparece con mayor frecuencia en el recuento del proceso que cada uno/a realizaba era la pregunta generada por la tensión entre las tradiciones y las nuevas propuestas culturales que están retomando, principalmente los y las jóvenes, pues algunos docentes plantean que los y las estudiantes no están interesados en conocer sobre las tradiciones de sus etnias y, más bien, prefieren las nuevas músicas y practicas asociadas a las mismas, que poco tiene que ver con la historia de sus ancestros, según algunos de los y las docentes.

Otra de las tensiones que aparece con mayor frecuencia en los relatos de los y las docentes es la dificultad que se les presentaba para articular las propuestas teóricas a sus prácticas en el aula, pues esto requería de mayor articulación y continuidad en las capacitaciones realizadas.

Algunos de los y las docentes reconocen la dificultad para asumir positivamente su identidad étnica, cuando culturalmente y desde hace muchos años todo lo que tiene relación con lo negro es malo o nocivo, esta constante en los modos de representar a través de los medios de comunicación a la comunidad afrocolombiana sumada a la auto consideración de inferioridad cultural, llevan a que el trabajo desde la CEA implique romper con las ideas tradicionales acerca de las culturas afrocolombianas.

Dificultades

Los y las docentes manifiestan que una de las mayores dificultades para la implementación de la CEA ha sido tener material de apoyo para las actividades de clase.

Otra dificultad ha sido, lograr la articulación de las propuestas a los estándares que están determinando las metas por ciclos en la educación formal en Colombia.

Muchos/as de los y las docentes que se encuentran en el Municipio llevan menos de dos años trabajando en el mismo y esto implica que, no han podido participar de los proceso formativos

que se han venido realizando. En otras ocasiones, los CER se encuentran a grandes distancias de la cabecera municipal y esto dificulta el desplazamiento de los y las docentes para participar en los procesos de formación.

Para los y las docentes del municipio es fundamental iniciar un proceso de articulación de la CEA a los planes de estudio por áreas, esto aun no se ha realizado y reconocen su importancia para transversalizar los saberes afrocolombianos y convertir esta labor en un trabajo conjunto y no segmentarlo o dejar se ha un proceso centro sólo en una de las áreas.

Como una de las preocupaciones más recurrentes que presentan los y las docentes manifiestan que las propuestas de formación que se presentan desde SEDUCA, son simultaneas y en muchos casos tratan de temas diferentes, lo cual dificulta la continuidad en la reflexión sobre los procesos de implementación y evaluación de la CEA.

Municipio de Vigía del Fuerte

Formas de aplicación

En el caso de Vigía del Fuerte es importante considerar que hace mas de una década tenían estructurado un comité organizador de la Cátedra de Etnoeducación, convocado por iniciativa de un grupo de docentes del Municipio, infortunadamente por las condiciones de orden público muchas de esta personas debieron irse y por tal motivo la propuesta decayó, pero quedaron productos como cartillas para grados y áreas.

Como elemento recurrente en la conversación con los y las docentes del Municipio de Vigía del Fuerte, encontramos que han intentado integrarla a los planes de estudio de las áreas considerando principalmente el entorno, pero que este esfuerzo aun no se ha llevado a los PEI de las IE y de los CER. (Centro Educativos Rurales)

Algunas de las estrategias más empleadas para la implementación de saberes de la cultura afrocolombiana a las actividades de clase han sido la recuperación de ritos, adivinanzas, versos, alabaos entre otros, que les han permitido a los y las docentes explorar el carácter local de la cultura afrocolombiana. Sumando a esto, han trabajado en la recuperación de saberes ancestrales relacionados con las plantas medicinales y sus usos, pero estas temáticas aun no están siendo miradas en el contexto nacional y el internacional.

Otro adelanto importante en el desarrollo de la CEA en el Municipio es la existencia desde hace varios años de una plaza docente dedicada exclusivamente a esta temática, este plaza ha sido ocupada por diferentes docentes a lo largo del tiempo y ha estado apoyada en los textos diseñados por los y las docentes del Municipio y por los texto que ha hecho circula ADIDA. Esta propuesta de CEA, aunque no se ha transversalizado está estructurada por contenidos curriculares y sigue las orientaciones nacionales del Ministerio de Educación Nacional.

Procesos de formación y conocimientos sobre el tema

Los y las docentes de este Municipio han participado en los mismos procesos formativos que los y las docentes de Murindó. Pero es importante considerar que Vigía, parece tener mayor acceso a documentación e información sobre la CEA, pues la biblioteca de la IE Vigía del Fuerte cuenta con textos actualizados y en buenas condiciones.

Otra ganancia importante con la cual cuenta este municipio es que algunos/as de los y las docentes que participaron en el comité organizador de la Cátedra de Etnoeducación permanecen en las IE y en los CER, y esto asegura conocimientos y experiencias acordes al contexto.

Tensiones y dudas sobre la implementación de la CEA

Continúan apareciendo algunos interrogantes recurrentes en las discusiones con los y las docentes acerca de la dificultad para valorar las características culturales de las personas de esta región cuando no hay claridad frente a que es propio y que es errado, por ejemplo en el caso de los modos de hablar hay palabras que las personas de esta zona pronuncian con cierta cadencia que produce un sonido de “d” en lugar de “r”, este hecho para muchas personas, incluyendo a docentes, significa un uso inadecuado de la lengua castellana, pero falta la pregunta sobre el modo cómo la subvaloración de estos patrones culturales puede afectar la configuración de la subjetividad de los niños y las niñas.

Dificultades

Algunas de las producciones que han realizado los y las docentes ha sido retomadas por otras personas perdiendo su sentido inicial y omitiendo a las personas involucradas en su configuración, lo cual ha generado desconfianza y desmotivación de algunas personas frente a las propuesta de formación y de investigación.

Responder a las demandas y exigencias de la legislación nacional y responder a las necesidades de los y las estudiantes del Municipio es una de las mayores dificultades que se les presenta a los y las docentes.

Propuestas de sostenibilidad y fortalecimiento de la CEA en los municipios del Urabá y Atrato antioqueño

A partir de lo aprendido en esta primera aproximación al estado del arte de la implementación de la CEA en los municipios de Vigía del Fuerte y Murindó en el Urabá antioqueño, 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 el departamento de 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 y sus docentes 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 los dos municipios algunas instituciones educativas lo estén cumpliendo, la gran mayoría no lo hace, 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.

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.).

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.).

Propuesta de integración curricular de los saberes culturales afrocolombianos a los planes de estudio por áreas

GRADOS	TEMÁTICAS	SUBTEMAS	ÁREAS
Preescolar	Fiestas	Fiestas Vigía del Fuerte Fiesta de san Pacho en Quibdó	Dimensión social Artística
	Músicas tradicionales y contemporáneas	Música del litoral Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • Los cantos de boga • Los cantos fúnebres • El bunde • El chigualo • Los cantos religiosos • El alabao • Los salves • El arrullo 	Artística Dimensión comunicativa
Primero	La literatura oral	Literatura oral del litoral Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos • Narraciones • Mitos • Coplas <ul style="list-style-type: none"> a) Tumaqueñas b) Chocoanas c) Patianas d) Bonaverenses 	Lengua Castellana Ciencias Sociales Ciencias Naturales Religión
	Músicas tradicionales y contemporáneas	Música del litoral Pacífico El currulao <ul style="list-style-type: none"> • El patacoré • El berejú • La caderota • La bámbara negra • La juga • La salsa 	Artística Ciencias Sociales
	Movimiento y ritmo	Danzas del litoral Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • El currulao • El berejú • El patacoré • La juga • La bámbara negra • El abozao 	Artística Ciencias Sociales Educación física
	Fiestas	Fiesta de san Pacho en Quibdó Balseadas de santos en el Pacífico	Lengua Castellana Ciencias Sociales
Segundo	La literatura oral	Literatura oral del Archipiélago de San Andrés y Providencia <ul style="list-style-type: none"> • Narraciones • Relatos 	Lengua Castellana
	Gastronomía	Sabores y olores con acento africano	Ciencias Naturales Ciencias Sociales
	Músicas tradicionales y	Música del litoral Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Música del Caribe continental 	Artística Ciencias Sociales

	contemporáneas	<ul style="list-style-type: none"> • Los cantos de laboreo <ul style="list-style-type: none"> a) Los cantos de zafra o zafras b) Las maestranzas o mestranzas c) Los cantos de vaquería o vaquerías • Los cantos fúnebres <ul style="list-style-type: none"> a) Los cantos de lumbalú b) Las zafras mortuorias • El bullerengue • El mapalé • La cumbia <ul style="list-style-type: none"> a) La chalupa b) La puya c) La gaita d) El porro • El paseo vallenato • El son palenquero • La champeta 	
	Movimiento y ritmo	Danzas del litoral Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Danzas del Caribe continental <ul style="list-style-type: none"> • La cumbia <ul style="list-style-type: none"> a) La puya b) El porro • El bullerengue • El mapalé • Danzas callejeras para desfiles y carnaval <ul style="list-style-type: none"> a) El congo grande b) El seré-sé-sé c) El cabildo o los cabildantes d) Las maestranzas • Danzas del Caribe insular • Las cuadrillas • El schottieste o schotís 	Artística Educación física Ciencias Sociales
	Hábitat y arquitectura	El litoral Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • Los asentamientos fluviales • El espacio público: lugar del encuentro • Vivienda, tecnología y medio ambiente • Sistemas utilizados en la construcción • De las vigas mamas a la vivienda moderna • El trabajo ornamental • Vivienda aldeana afrochocoana 	Ciencias Sociales Ciencias naturales Matemáticas Tecnología
Tercero	Gastronomía	La alimentación de la gente africana durante la esclavitud Herencias culinarias africanas en América <ul style="list-style-type: none"> • Los sofritos • Especies, ajíes y tabaco • Frituras y mezclas • Cocciones y hervidos • Bebidas • Sabores • Tratamiento de los granos 	Ciencias Naturales Ciencias Sociales

		<ul style="list-style-type: none"> • Ventas callejeras de comestibles 	
	Movimiento y ritmo	Otras danzas <ul style="list-style-type: none"> • La danza chocoana • La contradanza • La polka • La mazurca • La jota chocoana 	Artística Educación física
	Músicas tradicionales y contemporáneas	Música del litoral Caribe Música del Caribe insular <ul style="list-style-type: none"> • La música religiosa o <i>Praise Hymn</i> • El mento y el calipso • El reggae 	Artística Ciencias Sociales
Cuarto	Gente y entornos	El Pacífico colombiano <ul style="list-style-type: none"> • Zonificación • El trabajo y el monte • La presencia indígena • La convivencia pluriétnica 	Ciencias Sociales
	Hábitat y arquitectura	El sur del Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • El Pacífico vallecaucano • El Pacífico caucano • El Pacífico nariñense 	Ciencias Sociales Ciencias Naturales Tecnología
		Tradiciones culinarias <ul style="list-style-type: none"> • El Caribe continental • Bases de la cocina del litoral Caribe • Manifestaciones locales de la culinaria caribeña • El Archipiélago de San Andrés y Providencia • El litoral Pacífico • Abastecimiento e intercambio de alimentos • Gastronomía de la costa Pacífica colombiana • Técnicas de conservación de alimentos • Manifestaciones locales de la culinaria del Pacífico 	Ciencias Naturales Tecnología
	Instrumentos de la música tradicional	Organología musical del litoral Pacífico <ul style="list-style-type: none"> • La marimba de chonta • Los conunos • El bombo o tambora • El guasá 	Artística Tecnología
Quinto	Gente y entornos	La región Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Zonificación ecológica • El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina • La convivencia pluriétnica 	Ciencias Sociales Ciencias naturales Religión
	Hábitat y arquitectura	El litoral Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de asentamientos • El Palenque de San Basilio El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	Ciencias Sociales Tecnología Lengua castellana

		<ul style="list-style-type: none"> • La casa afrocaribeña de las islas 	
	Instrumentos de la música tradicional	Organología musical del Caribe <ul style="list-style-type: none"> • Organología musical del Caribe continental • Los tambores • La marímbula y la marimba de boca o arco musical • Organología musical del Caribe insular • El tinajo (<i>tub bass</i>) • La quijada (<i>jawbone</i>) 	Artística Tecnología
Sexto	África en Colombia	El oro africano en la historia del Nuevo Mundo El imperio de Mali <ul style="list-style-type: none"> • El puente África-América. Los contactos precolombinos • La gente africana en la Conquista y en el mundo colonial 	Ciencias sociales Catedra de Estudios Afrocolombianos
Séptimo	África en Colombia	Licencias y asentos <ul style="list-style-type: none"> • Oro americano y trata negra 	Ciencias sociales Catedra de Estudios Afrocolombianos
Octavo	África en Colombia	Cartagena de Indias: puente entre África y Colombia <ul style="list-style-type: none"> • La gente de los ríos de Guinea • Los yolofos de Senegambia en Cartagena • Saberes y técnicas de los yolofos • La gente de la Alta Guinea • Saberes y técnicas de los pueblos de la Alta Guinea • La gente del Antiguo Reino del Kongo • Las culturas de la cuenca del Kongo • El poblamiento del río Kongo • El Antiguo Reino del Kongo • Bantúes en Cartagena • La gente del bosque tropical • Ararás y popós en Cartagena • El Reino de Benín • Minas y carabalíes o la gente akán, fanti-ashanti e ibo en Cartagena de Indias • Fin de la trata Destinos en la Nueva Granada <ul style="list-style-type: none"> • Cartagena de Indias: puerto negrero • San Andrés, Providencia y Santa Catalina Oficios en la Nueva Granada <ul style="list-style-type: none"> • Constructores de ciudades • Los bogas • Los mineros • Los agricultores • Los ganaderos • Otros oficios 	Ciencias sociales Catedra de Estudios Afrocolombianos Tecnología Lengua castellana

	Poetas y escritores	Candelario Obeso <ul style="list-style-type: none"> • Jorge Artel • Manuel Zapata Olivella • Alfredo Vanín Romero • Lolia Pomare Myles 	Lengua Castellana
	Cimarrones y cimarronajes	El cimarronaje armado <ul style="list-style-type: none"> • Los cimarrones • Los palenques • Ubicación de los palenques 	Ciencias Sociales
Noveno	Cimarrones y cimarronajes	El cimarronaje jurídico <ul style="list-style-type: none"> • La manumisión • Por concesión o gracia Automanumisión • Ley de Libertad de Vientres de 1821 • Ley de Abolición de 1851 • La familia • El territorio El cimarronaje cultural o simbólico <ul style="list-style-type: none"> • Los saberes botánicos y medicinales o la <i>curandería</i> • Los saberes mágico-religiosos o la <i>brujería</i> • Las prácticas adivinatorias o la <i>hechicería</i> La resistencia lingüística <ul style="list-style-type: none"> • El palenquero de San Basilio • El criollo sanandresano 	Ciencias Sociales Ciencias naturales Religión Lengua castellana
Décimo	Los Afrocolombianos hoy	Particularidades geográficas de las zonas de cultura afrocolombiana Importancia histórica y demográfica de la población afrocolombiana <ul style="list-style-type: none"> • El litoral Caribe • El Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina • El litoral Pacífico • Cali • Medellín • Bogotá • Manejos técnico-ambientales y técnico-económicos 	Ciencias Económicas y Políticas Tecnología Ciencias naturales
Once	Los Afrocolombianos hoy	Procesos de titulación colectiva de tierras Puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos <ul style="list-style-type: none"> • Indicadores • Educación • Salud • Servicios públicos • Empleo • Vivienda • Relaciones interétnicas • Discriminación social y racial 	Ciencias Económicas y Políticas Ciencias naturales

		<ul style="list-style-type: none">• Desplazamiento forzado e impacto del conflicto armado en las poblaciones afrocolombianas	
--	--	--	--