



**Desarrollo de la Etnoeducación en Medellín. Retos de una
ciudad intercultural**

Anlly Lisseth Ortiz Palacio

Trabajo de grado presentado para optar al título de Periodista

Asesor

Juan Carlos Pimienta Mesa, Antropólogo

Universidad de Antioquia
Facultad de Comunicaciones y Filología
Periodismo
Medellín, Antioquia, Colombia
2024

Cita

(Ortiz Palacio, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Ortiz Palacio, A. (2023). *Desarrollo de la Etnoeducación en Medellín. Retos de una ciudad intercultural* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Introducción	4
1. Conceptualización y contexto legal.....	9
1.1 Multiculturalidad e interculturalidad.....	9
1.2 Etnicidad.....	11
1.3 Etnoeducación, Educación propia y la Cátedra de estudios afrocolombianos	13
1.4 Contexto histórico legal	16
2. ¿Por qué hablar de etnoeducación en Medellín? Un acercamiento a la población afrocolombiana que habita en la ciudad.....	23
3. La Cátedra en el aula.....	31
3.1 La docente Martha Teherán, pionera de la Cátedra de estudios Afrocolombianos (Cátedra de la diversidad) en la Institución Educativa Federico Carrasquilla.	31
3.2 Los estudiantes	33
Actividad # 1	36
Actividad # 2	41
Actividad # 3	43
Actividad # 4	45
3.3 Evaluación de la Cátedra y el clima escolar.....	45
Consideraciones finales.....	49
Referencias	51

Introducción

La historia con la que decidí iniciar esta investigación es sobre mí y sobre cómo una incomodidad de mi infancia me llevó a formularme algunos cuestionamientos que me permiten hoy darme cuenta que las cosas no pasan al azar o están puestas porque sí en nuestras vidas.

Soy de la subregión de Urabá, en el departamento de Antioquia. Mi familia, establecida en el municipio de Apartadó, a finales del 2006 decidió emprender un viaje hacia la ciudad de Medellín, para iniciar de cero. Llegamos sin nada, coloquialmente dicho “con una mano a delante y otra atrás”.

Importante para mí ha sido que los motivos de esta migración no fueron consecuencia de las épocas de violencia que han hecho presencia en la historia de Urabá; una de las que más se recuerda es la del veintitrés de enero del noventa y cuatro, la masacre de la Chinita, en Apartadó, producto de una retaliación de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo) contra unos supuestos desmovilizados del EPL (Ejército Popular de Liberación). Para desdicha de un grupo de personas que encontraban en el lugar de los hechos, solo dos de las víctimas pertenecían al anteriormente mencionado grupo guerrillero; el resto fueron trabajadores bananeros, madres, padres de familia y niños.

Aunque esta ha sido una de las masacres que más marcó nuestro territorio, no se deben desconocer a cientos de víctimas de otros hechos, como el también ocurrido en 2001 en el Alto San Juan, al norte de la región, en San Pedro de Urabá. Estas por solo mencionar algunas y dar cuenta de una de las realidades que más empuja las migraciones en el territorio colombiano en general.

Ya establecidos en Medellín, inició una reconstrucción de hábitos y costumbres. En mi caso, mi mamá decidió transformar mi cabello afro y las coletas que me hacía, por un lacio intenso a fuerza de cremas alisadoras americanas. Ya no cabía mi afro 4C, tan común en Urabá, en nuestras nuevas ritualidades de la ciudad. En el fondo siento que mi mamá estaba intentando mitigar lo traumático que podía tornarse el ser negra, con acento y costumbres diferentes, en una ciudad acogedora, diversa y pujante, pero racista.

Inicié el séptimo grado en la Institución Educativa Santa Rosa de Lima, en el barrio La Floresta y efectivamente el tema del cabello tuvo su aval; además yo estaba demasiado contenta de haber finalizado mi lucha con las peinillas. Pero ese era sólo uno de los peldaños por pasar. Seguía siendo negra, con acento y costumbres diferentes.

Recuerdo mucho que éramos muy pocos los negros en la institución, en mi clase, por ejemplo, sólo éramos dos chicas y la burla más común era “chorro de humo”. Yo me quité ese problema de encima a los pocos días de haber ingresado a la Institución: le pegué a uno de mis compañeros, de los más grandes del salón, tan grande como yo. Eso fue una alerta para los demás. La otra chica si lo vivía constantemente y aunque se defendía, a veces optaba por guardar silencio.

Con el paso de los meses empecé a desenvolverme con más tranquilidad con mis compañeros: a todos los que me dijeran algo por negra, les daba un golpe. Me llamó mucho la atención que día tras día, al salir de clases, se iba un grupo de mis compañeros detrás de mí, aunque el camino a mi casa no estuviera en el camino hacia las suyas. Llegaban hasta muy cerca -vivía a unas pocas cuadras del colegio- y no entendía qué pasaba, hasta que uno de ellos no aguantó la curiosidad y me preguntó si era verdad que yo vivía en esa casa grande y lujosa a la que entraba todos los días después de clase o si era que mi mamá era la empleada de servicio de esa casa y esperaba que terminara su jornada de trabajo. Yo me sorprendí y respondí llena de arrogancia que yo efectivamente si vivía ahí; no era mentira, pero aunque vivía en esa casa tan lujosa, estábamos arrimados mientras mis papás se establecían económicamente. Y para eso pasaron varios años.

En el momento en que me preguntaron si vivía en esa casa, no le vi problema, sentí que era simple curiosidad. Ahora veo que eso no era una reacción producto de la curiosidad: para mis compañeros de clase era casi increíble que una persona negra tuviera “mejores condiciones de vida” (hablando de lo material) que ellos.

Según yo, ya tenía varios puntos a favor; un cabello sin problemas, el respeto que me había ganado por golpear a cualquiera que se atreviera a insultarme y supuestamente era rica. El resto del año escolar todo estuvo resuelto para mí, desde esa posición de privilegio en la que me habían puesto. Para mi otra compañera fue diferente, la versión de su realidad fue diferente y de esa misma forma la trataron, para mi ella era la única que vivía circunstancias racistas, yo no, y eso me volvió indiferente a sus dificultades.

Las inquietudes sobre las personas que vivíamos en dicha casa al parecer no eran solo de mis compañeros; los vecinos ocasionalmente se asomaban cuando alguno de mis primos o hermanos intentaban ingresar a la casa, no importaba si debían asomarse a la ventada durante todo el día. Tal vez se sentían inseguros. Si salíamos a caminar o a trotar en el parque que quedaba justo en frente de la casa, pasaba lo mismo; caras de sorpresa, de susto o inseguridad: ellos no querían un negro corriendo detrás.

Estos son simples ejemplos, cotidianos y sencillos de las diferentes circunstancias que vivimos a diario las personas negras en Medellín; en el trabajo, la academia, el transporte público, etc. Se está generando una voz desde los grupos étnicos, los colectivos, jóvenes, líderes sociales en la que se pide y se trabaja por superar los retos educativos que tiene la ciudad basados en estas realidades.

Las motivaciones de esta investigación son claras y personales, tal como se ha dicho hasta acá. Pero concuerdan también con la necesidad de *etnoeducar* a la población en esta Medellín diversa en la que a veces parece que no se sabe qué hacer con las diferencias. Así que, partiendo precisamente de la etnoeducación y de Medellín como escenario necesitado de ella, surgió la pregunta que direccionó esta investigación: Cómo se plantean los procesos de aplicación y asimilación de la Catedra de Estudios Afrocolombianos desde la secretaría de educación, organizaciones y colectivos en una ciudad multicultural como Medellín.

Puestas sobre la mesa las inconformidades o más bien parte de las razones y la pregunta problematizadora (por llamarlo de alguna manera), había que poner manos a la obra. Esta como todas las investigaciones pasaron por altibajos; la pandemia fue la puerta de oro. Yo había establecido un cronograma de trabajo; entrevistas, trabajo de campo, redacción, asesorías, todo. Pero lo que pasó fue nada.

Era para mí fundamental, en la forma que imaginé mi investigación, abarcar la mayor cantidad de actores educativos involucrados en los procesos y las escuelas, por ejemplo, fueron las primeras en quedarse vacías.

Todo el paso a la virtualidad y lo traumático que fue, significó caos para recopilar información si bien podía realizar entrevistas a directivos y maestros de forma virtual, yo quería establecer un contacto estrecho con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje alrededor de la cátedra.

Para todos era un panorama aterrador y es vital mencionar que en ese momento como en muy pocos de la historia saltaron a relucir lo difícil que es para algunas familias sostener a un estudiante, por ejemplo, se cree que con enviar un niño al salón de clases gran parte del proceso de aprendizaje está resuelto “es responsabilidad del colegio” como si el colegio tuviera la respuesta a todo, pero ¡no!

La pandemia mostró que: hay estudiantes sin acceso a internet, sin siquiera acceso a un computador, libros y aunque parezca irreal, acceso a un ambiente adecuado para aprender; porque,

aunque difícil de creer, este último no es menos importante. Aun así, tímidamente inicié lo conceptual de la investigación.

Aquí empezó todo lo que me ha hecho sufrir en este proceso, el cambio que impuso la pandemia fue para todos y hablando por mí, emocionalmente caótico no estuve en mis mejores días, me quedaba con la mente en blanco; estaba viviendo un encierro físico y mental que me hacían sentir impedida, leía, investigaba y no entendía. Me despedí de mi investigación durante casi un año.

Paulatinamente con el retorno postpandemia, regresé a las líneas de esta investigación, pero esta vez me fui directamente al trabajo de campo. Con todo ese encierro quise irme directamente a la interacción en las aulas y fue la mejor estrategia de trabajo, los libros que había leído necesitaban la ilustración del día a día; de las realidades que argumentan el por qué hacer seguimiento a temas como la etnoeducación. De la mano de la docente Martha Teherán, encontré el camino y las luces que me permitieron disfrutar y sobre todo finalizar este proceso de aprendizaje.

El producto de este estudio está desglosado en tres capítulos con subtemas de la siguiente manera: primer capítulo: conceptualización y contexto legal en donde se desarrollan los conceptos multiculturalidad e interculturalidad. Es importante entender y diferenciar estos dos conceptos ya que, si bien entendemos que todos los lugares del mundo son multiculturales, hay unas responsabilidades sociales y unas actitudes que deben tenerse con respecto a todo lo diferente que responden más a la naturaleza de la interculturalidad. Pasadas estas aclaraciones se da lugar a las razones que permiten hablar de etnoeducación en la ciudad.

Siendo Medellín el lugar de estudio de la etnoeducación, no se deben desconocer las transformaciones en las características étnicas de la ciudad, allí le damos paso a explicar los siguientes conceptos: la etnicidad, la etnoeducación la educación propia y la cátedra de estudios afrocolombianos, finalizando con un contexto histórico legal sobre la etnoeducación en Colombia.

El segundo capítulo es aterrizado sobre la pregunta ¿Por qué hablar de etnoeducación en Medellín? Queriendo en primera instancia un acercamiento que nos permita conocer un poco la población afrocolombiana que habita en la ciudad.

El capítulo tres habla sobre la cátedra y los actores educativos involucrados en su desarrollo, tomando como ejemplo a la Institución Educativa Federico Carrasquilla, ubicada en el barrio Popular 1, comuna 1, importante resaltar que en este punto se buscó dar mayor protagonismo a la docente pionera de la cátedra y a los estudiantes a través de la recolección de testimonios y

experiencias en diferentes actividades y por último, exponer los avances sobre la construcción del modelo de evaluación de la cátedra.

Hay muchas razones por las cuales intenté, en muchas ocasiones reinventar mi investigación, hay quienes disfrutan lo académico desde lo conceptual, yo sé, por ejemplo, que la mayor satisfacción en este proceso fue ir a las aulas, salir de lo conceptual y aprender desde las dudas de los estudiantes, las reflexiones de los docentes y las inquietudes que se continúan generando aun cuando se ha terminado la clase.

Todo fue enriquecedor, en cuanto uno mismo se permita ver todo con ojos de aprendizaje. Los estudiantes de la Institución Educativa Federico Carrasquilla, en una de sus buenas intenciones por hacerme sentir parte de su institución, me hicieron la honorable invitación a ser jurado del acto cívico con el que clausuraron la semana de la afrocolombianidad. A primera instancia, parecía solo una receptora de los hermosos poemas que proclamaron, de los bailes y las diferentes investigaciones que dejaban enmarcadas en dibujos, platos gastronómicos, dulces, vestuarios, etc. Fueron más de 5 horas continuas en donde ni el inclemente sol disminuyó la energía de las actividades que presentaron una a una los estudiantes que desde preescolar hasta el grado once organizaron con el fin de intentar ser los mejores expositores de una cultura para algunos nueva y para otros un poco incomprendida por los vacíos informativos que empiezan a llenar sólo cuando mujeres como la maestra Martha Teherán, se motivan en tomar sus realidades y las vuelven un motivo de estudio agradecida con este proceso que hizo de cada visita un aprendizaje.

1. Conceptualización y contexto legal

1.1 Multiculturalidad e interculturalidad

En primer lugar, hay que recordar las constantes variaciones a las que pueden ser sometidos los conceptos de las ciencias sociales, los cuales son usados en diferentes épocas y lugares (escuelas, tendencias y autores), con sentidos variados y en ocasiones incluso contradictorios.

La anterior salvedad se hace para recalcar que no es posible establecer acuerdos unidireccionales acerca de los significados de los conceptos operativos de una investigación, por la razón de que las palabras se transforman según los marcos históricos en las que son utilizadas. No pretendemos entonces establecer definiciones cerradas, sino tratar de comprender estos conceptos en sus derivas de sentido.

Es importante discernir, paso a paso, el significado de los conceptos multiculturalidad e interculturalidad. Además de identificar las características de cada uno, podemos aproximarnos a entender por qué se habla de Medellín en términos de multiculturalidad. Pero no solo Medellín es multicultural, aunque posea unas características específicas para serlo, ya que el mundo es su propia naturaleza es multicultural.

La diferencia cultural aparece de forma inevitable y se da en cualquier contexto. Por eso, puede afirmarse que todos los lugares del mundo son multiculturales y todas las personas, de todos los grupos sociales desarrollan competencias en varias culturas. Con mayor precisión, puede afirmarse que en el mundo todos los sujetos humanos viven en un mundo multicultural, en el que cada uno tiene un relativo acceso a más de un conjunto de pensamientos, conocimientos y diversos modos de adquirirlos y ponerlos en práctica. Dicho de otro modo, la mayoría de las personas del mundo tienen un mayor o menor acceso –según su situación dentro del contexto de una economía política de la información- a muchas formas culturales de conocer y ser en el mundo (García Castellano & Granados Martínez, 1999: 71).

Traído a un escenario más pequeño, mejor dicho, a la realidad de esta investigación, Medellín es esa atmosfera a la que por diversas razones hemos llegado muchos, en respuesta a las carencias que encontrábamos en otros territorios. Aquí, la característica pluriétnica de la población radica en que indígenas, blanco-mestizos, negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros habitamos y en nuestro relacionar adoptamos aptitudes de varios contextos culturales. Pero esto no es más que una mirada simple de esta situación, que resulta siendo más compleja.

En este punto estamos hablando de convivir o mejor dicho de coexistir con todas las dificultades que esto implica; segregación, desigualdad, pobreza, marginalidad, terrenos invadidos, baja calidad de vida, poco acceso a la educación y altos niveles de deserción educativa, informalidad, mendicidad, la lista podría ser interminable.

Sólo imaginemos que nuestra linda Medellín es un frasco sellado con todas esas dificultades anteriormente mencionadas, sellado y agitándose cada que una de esas características hostiles se agudiza o complican más, porque no desaparecen; recordemos que todos llegamos aquí buscando soluciones, entonces estamos conviviendo y de alguna forma sobreviviendo.

Ahora bien, cada que modificamos nuestras prácticas abasteciéndonos de nuevos conocimientos traídos de otros grupos sociales, reafirmamos lo que en realidad somos: multiculturales. En lo ideal, añadimos un componente de respeto y tolerancia con lo que naturalmente no conocemos y de paso reabrimos un respiradero al frasco sellado. Reafirmamos lo oportuno de etnoeducar, ya que el respeto y la tolerancia no vienen solos.

Por otra parte, el concepto de interculturalidad es dotado de sentido desde el contexto académico latinoamericano -de un modo utópico- como las formas sociales que suponen interrelación e interacción desde el reconocimiento de la diferencia, sin consideraciones de inferioridad o superioridad (Cortez, 2011: 107).

¿Pero con tantos avances sociales y tecnológicos podemos hablar de igualdad? La interculturalidad no está dada en la realidad, sino que debe ser construida; eso equivale a decir que ella es un deber ser y, si se quiere, una utopía. Pero las utopías están para perseguirlas, aunque no se alcancen.

La interculturalidad no debe ser vista por consiguiente como una cosa existente o un hecho cumplido, sino como una actitud y un deber político y ético en constante formación, evaluación y reformulación. En consecuencia, adoptamos en este trabajo de grado el sentido latinoamericano de la “interculturalidad como proceso y proyecto social, político, epistemológico e intelectual que asume la descolonialidad como estrategia, acción y meta” (Walsh, 2007: 31).

Dicho en otras palabras, la interculturalidad debe ser pensada desde el intercambio, como una situación en la que frecuentemente hay cambios; por ende, la constante evolución y el enriquecimiento de un grupo social, complejiza no sólo su interpretación, sino también la puesta sobre la realidad de estrategias que permitan el enriquecimiento cultural mutuo, puesto que no se trata de dar protagonismo a unas formas de vivir sobre otras, sino el generar relaciones horizontales

de intercambio y aprendizaje. Pero es claro que seguimos sin poder hablar de igualdad, tomando como experiencia el día a día de cualquier grupo social en el mundo.

La historia está llena de ejemplos con encuentros constructivos y destructivos entre diferentes culturas. La habilidad de tratar a lo ajeno o extraño de una forma incluyente será en el futuro una de las técnicas más importantes de adquirir. Se trata de experimentar a lo extraño como algo que no amenaza, sino como un elemento que enriquece la vida (Rehaag, 2010:4)

Con estas ideas se reafirma que no se deben establecer definiciones cerradas y excluyentes como criterios de verdad única, sino tratar de reconocer el sentido de adquieren las palabras según sus lugares y tiempos de enunciación.

Multiculturalidad e interculturalidad son buenos ejemplos de esta situación: su sentido y uso depende de sus lugares y tiempos de construcción ideológica y puesta en práctica. Las diferentes circunstancias sociales -comunitarias, académicas, administrativas, políticas- construyen sus versiones sobre los términos en referencia, con puntos de diferencian y en los que se relacionan.

Todo este recuento conceptual se basa en las reflexiones que se pueden hacer alrededor de la educación multicultural y el hecho de pensar estrategias que permitan generar destrezas educativas en donde se entienda el contexto social y educativo en el que se imparte dicha educación; esto con el fin de fomentar no sólo el intercambio sino también el reconocimiento de otras formas culturales y su coexistencia, teniendo como uno de sus grandes retos el hecho de generar interés, una pedagogía acertada y la reproducción de los conocimientos aprendidos en escenarios diferentes al educativo.

1.2 Etnicidad

El concepto etnicidad describe una respuesta política basada en el conjunto de características comunes de un grupo cultural humano: su ideología, el territorio, una historia compartida, entre muchos otros factores. El territorio, específicamente, ha sido el principal factor que ha propiciado situaciones de conflicto entre un grupo étnico y otro, hecho que ha dificultado notablemente la forma de relacionarse entre los grupos poblacionales, lo cual se complejiza dados los constantes procesos migratorios que se han dado dentro del país.

El movimiento social al reinventar la identidad étnica, proceso que se apoya en la construcción contra las narrativas que se oponen a la “visibilidad” y a la discriminación de que ha sido objeto el negro por parte de la nación mestiza, desafía el proyecto de construcción nacional.

Colombia es un país de regiones étnicas y raciales. La “etnización” y “racialización” del territorio han sido el resultado de un largo proceso histórico que tiene su punto de partida en los asentamientos indígenas prehispánicos de las tierras altas de los Andes; en la localización del español en el interior del país; en el proceso de mestizaje racial y cultural que éste desencadenó y en la concentración de los negros esclavizados en las costas pacífica y Atlántica. Esta relación entre grupo étnico y territorio es la base para que hoy el imaginario nacional considere el interior del país blanco-mestizo, parte de los Andes y la selva Amazónica indígenas y las costas, Pacífica y Atlántica, negras (Castillo, 2006: P 302)

La forma de vincularse con el territorio ha desencadenado luchas sociales que buscan mejorar las condiciones de vida poblacionales desde lo político, además de intentar generar una especie de equidad en la forma en que se distribuyen los recursos naturales y tecnológicos que, por el contrario, ha terminado por contribuir al incremento de la desigualdad de forma considerable.

Las comunidades indígenas y negras del país se han tomado los movimientos sociales para acentuar el reconocimiento de sus etnias y la diversidad cultural en la historia del país, exponiendo sus contribuciones en la construcción, no sólo de las características culturales del país, sino también en su desarrollo económico. A pesar de los recursos naturales que poseen estas poblaciones, la intervención del Estado no ha sido propiamente para que estas mismas los aprovechen, comercialicen y mejoren sus condiciones de vida, sino para el beneficio de agentes privados que con regularidad solo extraen los recursos y se van, desangrando los recursos y explotando la mano de obra del campesino.

Al amparo del concepto de tierras baldías, el Estado da concesiones a empresas privadas, nacionales y extranjeras, para explotar los ricos recursos de la costa PACÍFICA. En consecuencia, se acentúa la presencia de camarones, de compañías que extraen la madera para producción de pulpa de papel, que explotan la palma africana, que extraen el oro, que buscan petróleo y platino.

De esta manera, bajo la República, se da continuidad a una política iniciada desde el periodo colonial, que considera a la región como una fuente de materias primas y recursos naturales que es imprescindible explotar. Se genera así, una especie de “colonialismo interno” en el cual se extraen recursos que son comercializados fuera, pero cuyos excedentes no son reinvertidos en el desarrollo de la zona y en la elevación de la calidad de vida de la gente negra allí asentada (Castillo, 2006: P: 325).

En este constante escenario de desventajas se han construido las relaciones étnicas en el país, la historia de no acabar en donde los pobres son más pobres y son obligados a migrar por situaciones que agravan su permanencia en un territorio, como la violencia producida con el conflicto armado, que parece que establecen a largo plazo las condiciones de vida de grupos étnicos como el indígena y negro que aún siguen en la búsqueda de la reparación y no repetición de los hechos que los han marginado.

Ante estas realidades, la etnicidad puede ser entendida entonces como los procesos y actitudes que adoptan los grupos culturales marginalizados en aras de lograr un posicionamiento político que les permita visibilizar sus condiciones y luchar por mejorarlas.

1.3 Etnoeducación, Educación propia y la Cátedra de estudios afrocolombianos

Para poder aterrizar en la realidad actual de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, hay que hacer la retrospectiva sobre los procesos que han hecho que estos términos se hayan extraído de los libros y hayan sido puestos en la agenda pública de la ciudad y; aunque precarios, poder exponer los avances en la aplicación de estos mismos en las instituciones educativas.

Declaraciones, concordatos, convenios, entre otros, han sido parte de los avances obtenidos no solo por la comunidad afro, raizal y palenquera del país, sino que se remontan a los esfuerzos de los pueblos indígenas ante el Estado por conservar sus saberes ancestrales, a través de la educación propia.

En este punto es importante mencionar la relación de tres conceptos cruciales; educación propia, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos.

Para iniciar, es necesario recordar que el inicio de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos se halla en la educación propia, que tiende a ser más autónoma y étnicamente particularizada, en cuanto a que en ella se reflexiona sobre las vivencias cotidianas enfocadas en cada grupo desde su cosmogonía, en las afirmaciones sobre su modelo de crianza o modelo de familia, en sus lenguas, y en sus problemáticas sociales, entre otras características muy específicas del grupo étnico. Así lo sustenta Víctor Alonso Molina Bedoya y José Fernando Tabares Fernández en su investigación Educación propia. resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia:

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura (Molina y Tabares, 2020. P:2)

La educación propia se da entonces a raíz de la necesidad no solo de preservar sus saberes ancestrales y culturales a través del tiempo, sino también como una forma de pensar el desarrollo de los proyectos de vida de cada individuo de un grupo étnico, con base a su identidad cultural y no a la imposición de unos conocimientos que lo lleven a la enajenación de sus tradiciones. Como consecuencia de la educación propia y de la participación de las comunidades étnicas en la construcción de una sociedad étnicamente diversa, se da la etnoeducación.

Al hablar de etnoeducación, debemos, indiscutiblemente, hablar de educación intercultural. Es decir, al modelo de escolarización occidental que gubernamentalmente ya está constituido y que tiene una valoración cuantitativa, hay que añadirle un componente en el que además de conocer la diversidad étnica de un territorio, se exploren los procesos que han aportado en la construcción de sociedad desde la ritualidad de esas “otras” comunidades, como la indígena, afro o raizal.

Según lo sustentan los autores Alberto Moreno y Carlos Calvo Muñoz “al hablar de etnoeducación nos estamos refiriendo a la caracterización de los procesos educativos, de enseñanza y de aprendizaje, en los contextos informales de la cultura. En estos contextos informales la lógica escolar occidental pierde vigencia y la cultura propia adquiere mayor presencia” (Moreno y Calvo. 2010. P. 134). Es decir, la etnoeducación es la representación de la cultura de comunidades como la afro, añadida a los modelos de educación y aprendizaje, dejando de lado un modelo de evaluación predeterminado y dándole lugar a las conversaciones guiadas sobre un componente de ritualidad ancestral, cultura e historia.

Como una suma de los esfuerzos hechos por la comunidad afro para la preservación de su identidad cultural a través de diferentes actos legislativos, surgió entonces la Ley 70 de 1993, la que en su Capítulo VI (del Artículo 32 al 46) establece los “mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural” (Ley 70 de 1993).

ARTÍCULO 34. La educación para las comunidades negras debe tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (Ley 70 de 1993).

Es importante leer detenidamente las características a las que deberían responder los programas curriculares como lo expone la ley, pues es allí donde se debe diferenciar que, si bien la cultura afro es también sus danzas, poesía o gastronomía, no debe limitarse el conocimiento de su cultura sólo a esos factores.

También, basándose en las diferencias que existen con la educación propia indígena, se consolidó en 1998, con el Decreto 1122, la Cátedra de estudios afrocolombianos. Los autores Adiel Ruíz Cabezas y Antonio Medina Rivillas la definen así:

La cátedra de estudios afrocolombianos se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia. Es una herramienta para la investigación, el análisis y la reflexión sobre la historia y la problemática de las poblaciones afrodescendientes, y ofrece alternativas pedagógicas para la construcción de una cultura de respeto y valoración de la diversidad étnica y cultural.

La Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación, en este sentido busca que todo el alumnado conozca los valiosos aportes de la población afrocolombiana a la construcción de la nación. Al construir los contenidos de la cátedra sobre temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a las comunidades afrocolombianas, afroamericanas y africanas se ve afectado el conjunto de las actividades curriculares (Ruíz y Medina. 2014. P. 9).

1.4 Contexto histórico legal

Haciendo estas claridades conceptuales sobre la educación propia, etnoeducación y la Cátedra de estudios afrocolombianos, puede hacerse un breve recorrido histórico, el cual podría iniciarse con el Concordato firmado en 1888 y renovado en 1973 entre la Iglesia Católica, y el Estado colombiano. Mediante este tratado, se entregó desde 1887 a dicha iglesia, la potestad de enmarcar los estándares bajo los cuales se desarrollaría la educación en el país. Siete de los artículos del concordato hablan específicamente de la autoridad de la iglesia sobre la educación en sus diferentes niveles -Artículo V, Artículo X, Artículo XI, Artículo XII, Artículo XIII, Artículo XXIV, Artículo XXVIII- hecho que marcó un reto para las comunidades ancestrales para preservar sus saberes propios como forma de resistencia a otros saberes dominantes o hegemónicos desde la oralidad y la escritura.

ARTICULO X:

1o. El Estado garantiza a la Iglesia Católica la libertad de fundar, organizar y dirigir bajo la dependencia de la autoridad eclesiástica centros de educación en cualquier nivel, especialidad y rama de la enseñanza, sin menoscabo del derecho de inspección y vigilancia que corresponde al Estado.

2o. La Iglesia Católica conservará su autonomía para establecer, organizar y dirigir facultades, institutos de ciencias eclesiásticas, seminarios y casas de formación de religiosos. El reconocimiento por el Estado de los estudios y de los títulos otorgados por dichos centros será objeto de reglamentación posterior (Concordato Entre La República De Colombia y la Santa Sede, 1973).

En 1890, el 25 de noviembre, se estableció la Ley 89, en la que se muestra el papel protagónico de la iglesia católica en la educación de los pueblos indígenas, personas a las cuales esta ley particularmente denominaba como “salvajes” que debían ser “civilizados” por medio de las Misiones Eclesiásticas. Y aunque a estas comunidades se les permitía ciertas formas de control sobre su organización interna, con vigilancia estatal, este fue tan solo un muy pequeño paso hacia su autonomía.

Estos pocos avances no han sido una concesión generosa del gobierno, sino que detrás de ellos está el trabajo de líderes indígenas como Manuel Quintín Lame (1880 – 1967), uno de los mayores referentes de las luchas indígenas, de su organización interna y fiel acreditador de la

educación para sus comunidades indígenas, el cual fundó las dos primeras escuelas dentro de resguardos indígenas, potencializando así la Educación Propia.

Su proyecto —la fundación de escuelas en Coyaima— permitió la difusión de su ideario educativo, planteado ya en 1916 en Luz indígena de Colombia con dos preocupaciones básicas: a) la educación oficial y b) el acceso indígena a la escuela; aún con el énfasis en la enseñanza de la religión y la escritura. El hecho de que no se concrete un proyecto de educación indígena para la época no quiere decir que no exista una conciencia de satisfacer esta necesidad. En el escrito de 1916, Quintín Lame sostiene que la educación debe encaminar a la verdad y la justicia. De allí que su reclamación por una instrucción a los niños indígenas esté directamente relacionada con la posibilidad de liberación de la conciencia, prisionera del analfabetismo (Ducón, 2011. P. 65).

Según documenta Alfredo Molano, Quintín fue un constante cuestionador de los actos del gobierno en contra de pueblo indígena, tanto, que según se registra en el artículo para El Espectador Raíz de Pueblos, fue encarcelado más de 100 veces, logrando incluso de este modo hacer historia y construir revolución. Molano narra:

“Por los caminos de la selva, desde el Cauca hasta el Tolima, dejó sembradas sus enseñanzas. Enseñanzas que inspiraron una guerrilla en la década del 80 y la identidad del movimiento indígena de hoy. Los jóvenes que lo vieron luchar han difundido sus historias, rescatado sus escritos, materializado sus sueños (Molano, 2015: Web).

Tuvo que pasar largo tiempo para darse otro avance con el Decreto 088 de 1976, en el que el Ministerio de Educación replantea el sistema educativo; en este, los pueblos indígenas toman la responsabilidad de la educación sobre sus criterios internos. El artículo 11 y el artículo 33 en el inciso F lo especifican:

Artículo 11. Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país.

Artículo 33. Son funciones de la división de diseño y Programación Curricular de Educación Formal:

f) Diseñar, programar y evaluar el currículo para la educación de las comunidades indígenas, con la participación directa de los miembros de dichas comunidades (Decreto 088, 1976).

Esta participación involucrada de los pueblos indígenas consolidó la preservación de su conocimiento y asimilación de sus particularidades culturales ancestrales, además ayudó a salvaguardar la riqueza en el patrimonio lingüístico que también impulsaron la firma de convenios para la educación propia.

En 1984 se añadió un paso más a las luchas de las comunidades indígenas y afrocolombianas con la formalización del concepto de etnoeducación por el Ministerio de Educación Nacional con la resolución 3454. El desarrollo de este concepto se atribuye al etnólogo, antropólogo y escritor Guillermo Bonfil Batalla, quien anteriormente lo había caracterizado como “una educación cultural diferenciada para grupos étnicos” (Castro, 2014. Web).

Ya en 1989 se dio la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T. con los pueblos indígenas, que ayudó a la aprobación de la Ley 21 del 4 de marzo de 1991 en la que se estipula el “convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”.

Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven.

Observando que en muchas partes del mundo esos pueblos no puedan gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión.

Recordando la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales. Observando que las disposiciones que siguen han sido establecidas con la colaboración de las Naciones Unidas, de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y de la Organización Mundial de la Salud, así como del Instituto Indigenista Interamericano, a los niveles apropiados y en sus esferas respectivas, y que se tiene el propósito de continuar esa colaboración a fin de promover y asegurar la aplicación de estas disposiciones (Ley 21 del 4 de marzo, 1991).

La promulgación de la Constitución Política del 91 y sus antecedentes, son un capítulo sobre el que hay que detenerse y ver los cambios propuestos para el reconocimiento de los derechos fundamentales con relación a la colectividad, la economía, lo religioso, educativo, entre otros factores sociales que, si bien fueron unas apuestas con grandes expectativas, su permanencia en el

tiempo demuestra muchas falencias. Entre tantas guerras civiles, destaquemos entonces, dos ellas y su fuerte incidencia en temas culturales y de participación social:

Por su parte, la guerra civil de 1851 fue, desde la perspectiva de estas autoras, una guerra de reacción política, social y cultural a un periodo de transición marcado por las reformas liberales del medio siglo. En este sentido, en esta guerra estaban en disputa visiones divergentes del orden social y cultural de la nación, y ella se manifestó como una guerra por “la Constitución, por el orden institucional público, por el contenido y el sentido de las leyes y de la gestión administrativa del Estado” (Uribe y López, 2006: 212). Finalmente, las autoras definen la guerra de 1854, como un conflicto en la cual se disputa “la inclusión de los sectores populares en la vida pública” y, paralelamente, como una guerra en la que está en juego el restablecimiento del orden institucional y civil amenazado por la dictadura de José María Melo (Uribe y López, 2006: 355). (Alonso, 2014: P 171)

Colombia, a finales del siglo XIX se encontraba atravesando uno de los periodos más violentos de nuestra historia, con cada guerra civil que atravesó, el bipartidismo posicionaba los ideales del ganador y con estos cambios movían el país de una esquina a otra. El auge y crecimiento de las guerrillas y el narcotráfico no se hizo esperar, con ellas nuevas formas de terrorismo.

Por ejemplo; la muerte de cuatro candidatos presidenciales entre 1986 y 1990 – Jaime Pardo 1986, Luis Carlos Galán 1989, Bernardo Jaramillo 1990, Carlos Pizano 1990- así se encontraba el panorama, era necesaria, a gritos una nueva constitución que le diera un cese a tantas formas de violencia emergente y que sirviera también para recuperar la confianza del pueblo colombiano en los aparatos estatales.

Con la llegada a la presidencia de Cesar Gaviria en 1990, se concluyen todas las iniciativas que planteaban lo necesario de una nueva constitución. El 04 de junio de 1991 en respuesta a las varias foras de violencia se promulga la Constitución Política de 1991 dándole protagonismo a: la paz como derecho y deber, fin del bipartidismo, mecanismos de participación popular y la creación de nuevos estamentos estatales con el fin de incrementar el reconocimiento de los derechos fundamentales sociales.

En la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 se rompieron muchos paradigmas de la sociedad colombiana en materia de participación política; uno de ellos fue el posibilitar a los indígenas una representación en dicho espacio de decisiones futuras.

Con la elección de dos constituyentes indígenas, Lorenzo Muelas (20.083 votos) y Francisco Rojas Birry (25.880 votos) se empezó a reconocer una realidad que hasta entonces había sido invisible para nuestro país: su evidente carácter multiétnico y pluricultural. La fuerza y el empuje de estos dos constituyentes fue evidente y marcó avances significativos en la Constitución de 1991. Su influencia fue notoria en tres aspectos que deben señalarse: 1. el ordenamiento territorial; 2. la apertura de espacios políticos y sociales de participación para los indígenas y los demás grupos étnicos, en especial la circunscripción especial indígena para el Senado y la circunscripción especial para los grupos étnicos; 3. El reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de nuestro país y la garantía a derechos territoriales y culturales de los indígenas en la nueva Constitución (Red cultural del Banco de la República en Colombia BANREPCULTURAL).

Los años noventa iniciaron con cuatro hechos que también nos permiten alimentar otras discusiones diferentes sobre la Educación Propia. En 1991 se reconoció a Colombia como un territorio plurilingüe, tiempo en el cual los pueblos indígenas eran el 2% en la totalidad poblacional de un territorio nacional donde se hablaban 64 lenguas indígenas diferentes.

En 1992 se promulgó el Decreto 2127, por medio del cual la división de Etnoeducación del Ministerio de Educación especificó los parámetros a seguir en la reestructuración educativa con relación a la etnoeducación. 1993 fue un año que también sumó de forma sustancial a las conversaciones sobre apropiación cultural, etnoeducación y ancestralidad al ser proclamado año internacional de los pueblos indígenas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. A continuación, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, promovió de cierta forma el rescate de la dignidad cultural de los pueblos ancestrales colombianos.

Medellín, apostó, aunque de manera precaria y actualmente con mucho terreno por explorar por la permanencia de la etnoeducación con la firma del Acuerdo 085 de 2018 del concejo de la ciudad, en el que se institucionaliza la etnoeducación. Actualmente son sólo 182 instituciones educativas que adoptaron la etnoeducación en sus mallas curriculares.

CAPITULO I. ARTÍCULO 1o. Objeto. Institucionalizar el programa de etnoeducación, como medio pedagógico y de gestión del conocimiento, en los procesos de educación formal y educación para el trabajo y desarrollo humano, para la construcción de relaciones interculturales basadas en el intercambio mutuo de saberes, lógicas, tradiciones y valores para el reconocimiento de la diversidad social y cultural del municipio de Medellín (Acuerdo 085, 2018).

Ese ha sido uno de los pasos primordiales para proyectar a futuro la aplicación de la etnoeducación en la totalidad de las instituciones, que es el mayor reto al que ahora se enfrentan los dirigentes educativos, colectivos y demás organizaciones no gubernamentales para evitar retroceso en las luchas sociales que han llevado esta herramienta a las aulas.

CAPÍTULO III: Disposiciones Finales

Artículo 14. Mesa de trabajo: Se creará una mesa de trabajo o se abordará el tema en una mesa que se encuentre constituida y que sea afín con el tema, para lograr una articulación entorno a la construcción e implementación del programa etnoeducativo.

Parágrafo 1.

En la mesa de trabajo se promoverá la participación de los siguientes actores:

Secretaría de Educación

Secretaría de Inclusión, Familia y Derechos Humanos

Sapiencia

Secretaría de Cultura

Secretaría de Participación Ciudadana

Secretaría de las Mujeres

Secretaría de Juventud

Un representante de las Universidades

Un representante de los colectivos culturales

Un representante de Bibliotecas Escolares

Un representante del sindicato de Docentes que agremie el mayor número

Un representante del sector productivo

Un representante de la población afrodescendiente

Un representante de la población raizal

Un representante de la población indígena – Cabildos indígenas en contexto de ciudad

Un representante de la población ROM

Ministerio Público (Acuerdo 085, 2018)

Este acuerdo plantea unos principios y estrategias en las que se sustenta la ruta de trabajo para tener en cuenta en la aplicación de la etnoeducación en las instituciones educativas, además de exponer los autores responsables de consolidar las mesas de trabajo que no sólo evaluarían los procesos, sino que además permitirían su adecuada aplicación.

2. ¿Por qué hablar de etnoeducación en Medellín? Un acercamiento a la población afrocolombiana que habita en la ciudad

Antes de tratar específicamente a la población afrocolombiana actual que habita en Medellín, es bueno saber el proceso y las circunstancias históricas por las que, paulatinamente, este grupo poblacional se instauró y estabilizó en Antioquia. A grandes rasgos veremos algunas de las circunstancias que también propiciaron el incremento poblacional y étnico siguiendo los procesos de migración que se han dado.

Con casi 64,000 km cuadrados, Antioquia es el tercer departamento con mayor extensión territorial de Colombia. Limita al norte con el mar Caribe y con los departamentos de Córdoba, Sucre y Bolívar; al sur con los departamentos de Risaralda y Caldas; al occidente con el Chocó; y por el oriente con Boyacá y Santander. Esta descripción sirve para notar la posición estratégica del departamento con relación a su actividad económica desde la colonización (los cultivos y la minería), y para comprender por qué también ha sido un foco receptor de grandes migraciones que se han dado a lo largo de la historia en el país.

Antes de la llegada de los colonizadores y esclavizados, Antioquia era un territorio habitado por indígenas. Con la llegada de las primeras expediciones de españoles y esclavizados en 1541 - en busca de oro y cualquier otro tipo de riqueza- se generaron rebeliones por parte de los indígenas, disputas por el territorio y una serie de imposiciones en las que se buscó adoctrinar las creencias de los pobladores. El oro era el bien más codiciado y para entonces su explotación se localizaba en las cuencas de los ríos Cauca, Magdalena o Atrato y de sus afluentes.

El choque cultural y sobre todo el abuso de los españoles a indígenas, especialmente a las mujeres, se convirtió en una secuencia de hechos en los que para infundir miedo e imponerse, los primeros protagonizaron un sin número de muertes, mutilaciones, violaciones y diferentes formas de violencia y opresión contra dicha población. Ante los requerimientos de explotación de oro de los españoles, se dieron otras formas de sometimiento a la población indígena y algunos casos de esclavitud justificando los maltratos a través de su denominación como bárbaros y caníbales.

En algunos hechos en los que se intentaron defender de los abusos, indígenas atacaban a los españoles con piedras, flechas y diferentes armas de fabricación artesanal; aun así, el efecto no era el mismo. Aunque los invasores no superaban en número a los indígenas, si contaban con ventajas en su armamento, además de caballos y perros de batalla. Estos hechos marcan los inicios de la disputa por el territorio americano.

Con las reorganizaciones territoriales que se dieron a lo largo del siglo XVI por parte de la Corona con respecto al asentamiento de los nuevos pobladores e indígenas en el territorio, se creó la gobernación de Antioquia en 1569. Esta reorganización y las disputas por el territorio se centraron en la explotación de nuevos focos mineros de esta región, como fue el caso de Cáceres en 1576, Zaragoza en 1581, al norte, y Buriticá, ubicada en la cordillera occidental.

Alrededor de los años 1600, la fuerza laboral de las minas era dada por los aborígenes, pero, en vista de las altas pérdidas humanas por las extenuantes jornadas laborales y fuertes oleadas de enfermedades se disminuyó significativamente el porcentaje de la población indígena que podía trabajar para la corona española en la extracción minera, precisamente por estas razones se fija la mirada en la importación de mano de obra africana con características esclavistas:

En el marco de las incursiones en las Américas como destino de los europeos, se produjo el encuentro de dos culturas (la europea y la indígena) que supuso la sumisión, esclavización, degradación y parcial extinción de la cultura indígena². En Colombia, se registran datos relacionados con este exterminio: en el año 1540, existían más de 331.000 familias aborígenes en las zonas mineras, sólo se contaba a 29.900 en 1580: según reporta Kalmanovitz (2007, p. 38), Tunja contaba con 196.000 indígenas en 1551, cifra que bajó a 49.000 en el año 1600, mientras que en Popayán y Pasto el número de los indígenas disminuyó en una tercera parte, pasando de 31.000 en 1558 a 10.000 en 1608. La disminución numérica³ de esta población significó menores exportaciones de metales preciosos hacia Europa: el flujo anual de oro era de 0.42 toneladas, nada comparable con las 3 toneladas anuales que se exportaban en 1590, cuando llegó a su punto máximo, porque máxima era la explotación del indígena. Para recuperar el flujo de metales, se necesitaba nueva mano de obra; este es el momento en que se importaron seres humanos de África en condición de esclavizados, de tal forma que en 1720 aumentaron los flujos de oro hacia España en 2.2 toneladas anuales. (Wabgou y otros, 2012: P 145)

Las rutas que debían emprender los indígenas, además de las extensas jornadas de trabajo terminaron casi por acabar con esta población, además de las enfermedades que llegaron con los españoles y con los esclavizados como segunda fuerza de trabajo ya que los indígenas no sobrevivían a epidemias de viruela, malaria, fiebre amarilla y otras.

Con el paso del tiempo los españoles habían ido fundando aldeas y ciudades, mientras la población indígena decrecía y el territorio que habían habitado pasaba a ser ocupado por la explotación de los animales y los cultivos, principalmente el de la caña de azúcar. Este periodo de

colonización duró alrededor de trecientos años, dando fin con el período de la independencia entre 1810 y 1819. El territorio ya era entonces habitado por españoles, indígenas, negros y por los mestizos que surgieron de la mezcla.

La mayoría de los antioqueños descienden de una mezcla de indígenas, españoles y negros africanos.

Al terminar el siglo XX existen varios grupos indígenas y negros que conservan sus costumbres y creencias ancestrales. Casi todos ellos viven en condiciones de marginalidad.

En tiempos coloniales los esclavizados de la provincia se mezclaron de tal forma con los blancos y mestizos, que en el siglo XIX quedaban pocos grupos identificables como negro. Desde entonces las principales comunidades negras residentes en Antioquia llegaron de departamentos vecinos.

Durante las guerras civiles de mediados de siglo XIX, los antioqueños temieron y odiaron a los liberales caucanos, tildados discriminadamente de negros, algunos de los cuales persiguieron el clero y cometieron el sacrilegio de instalar cuarteles y pesebreras en varios templos de Medellín y Marinilla. Luego entre 1880 y 1950, vinieron otros cientos de negros caucanos a trabajar en las minas de oro del río Porce y Nechí.

Desde finales del siglo XIX, varios grupos de chocoanos se establecieron en Urabá, y desde 1970 en adelante, en el nordeste, el bajo Cauca, el Magdalena medio y en Medellín. (Breve historia de Antioquia, 2001. P; 83)

Medellín fue fundada en 2 de noviembre de 1675 se establece el nombre de Villa de Nuestra Señora de la Candelaria de Medellín. Étnicamente el territorio ya era diverso y por las carencias de campesinos, las diferentes formas de violencia a las que fue sometida la población negra que hacía presencia en diferentes departamentos del país, se incrementaron las migraciones. No es simple mencionar las diferentes motivaciones que han dado pie a dichas movilizaciones; aunque es importante mencionar que lo que más se destaca en registros bibliográficos es que la mayor movilización de personas negras que llegaron a Medellín han sido provenientes del departamento del Chocó.

Con la apertura de la carretera Medellín - Quibdó, en la década de los años cuarenta del siglo XX, se registró una importante migración de la población del Chocó hacia Antioquia.

Para la década del cincuenta, debido a la violencia política de la época, se dio un fuerte flujo migratorio y los corregimientos recibieron habitantes de los municipios aledaños quienes también

tenían vocación eminentemente campesina y aunque sus tierras fueron mucho más fraccionadas no dejaron de cultivar alimentos para la ciudad, la cual demanda cada día más. Después de los ochenta el incremento urbano ha llegado a los corregimientos impactando fuertemente las actividades tradicionales rurales y en la actualidad este fenómeno de expansión urbana cada vez toma más fuerza comprometiendo ciertas áreas del territorio rural del municipio con proyectos ecoturísticos y agroindustriales y de vivienda de interés social. (Dialogo de saberes en interculturalidad. 2015. P:29)

En la Medellín de hoy, con certeza pluriétnica y ciertamente racista; aún siguen persistiendo diferentes formas de dominio, empezando desde lo verbal, lo que nos da varias razones para hablar de etnoeducación en Medellín, donde hacen presencias indígenas, mestizos, afrocolombianos, raizales, palenqueros y ROM.

La razón de esa pluriétnicidad en Medellín obedece a las diversas migraciones que se han mencionado, motivadas a lo largo de la historia reciente por la imagen de esta metrópolis como una mejor alternativa para migrantes con problemáticas actuales de violencia, desplazamiento forzado, conflicto armado, masacres. Son familias que se han arriesgado a buscar oportunidades de cambio o jóvenes con aspiraciones de mejores oportunidades, no solo laborales sino también educativas.

El crecimiento de Medellín en cuanto a sus rasgos poblacionales ha sido notable desde principios del siglo XX, precisamente por los acelerados procesos migratorios. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) asentados en el documento Perfil Sociodemográfico 2005 – 2015 Total Medellín, para 2010, esta ciudad albergaba 2.343.049 habitantes, pero no había en ese momento un estudio especializado que, por ejemplo, expusiera la cantidad de personas afrocolombianas en la ciudad y así mismo que lo hiciera con las diferentes etnias que habitan en el territorio.

Precisamente 2010 es un año de referencia para entender las particularidades de la población afrocolombiana en Medellín, pero también para exponer las dificultades administrativas para por lo menos entender la diversidad étnica de la ciudad y entender además las particularidades de cada una de ellas.

Ese año fue publicada por la Corporación CON-VIVAMOS, con apoyo de la administración municipal (periodo 2008 – 2011), la caracterización sociodemográfica enfocada básicamente en las condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal aplicada en las

16 comunas y los cinco corregimientos de la ciudad. Aquí cabe resaltar que, esta caracterización de 2010, es el único estudio poblacional hecho en Medellín enfocado en su interculturalidad; que además, como se menciona en los argumentos que sustentan el desarrollo del estudio, “en la ciudad no hay datos diferenciales para la población afrocolombiana, indígena y ROM; para los grupos étnicos” (Convivamos, 2010. P. 17).

Este importante esfuerzo por conocer las etnicidades que están transformando a Medellín, buscan “visibilizar una realidad social, apoyar el logro de derechos vulnerados, invisibilizados o no establecidos; permitir el avance de un saber o ciencia humana y social; y ser la base para la construcción de políticas públicas poblacionales o comunitarias” (Convivamos, 2010. P. 17).

Esta diversidad poblacional, anima a generar conversaciones en cuanto a los niveles de desarrollo de estos grupos en específico, ya que las necesidades del entorno generan variaciones sobre la forma de relacionarse con el otro con el que no se comparte las costumbres, los hábitos; y que a lo mejor ha tenido mejores oportunidades para subsanar sus necesidades básicas. En conclusión, esta caracterización arrojó como resultado que:

En la ciudad de Medellín hay un total de 218.068 habitantes afrocolombianos, que pueden variar desde 199.914 hasta 236.222 con una confianza del 95%. Es decir, en la actualidad los datos recogidos expresan que aproximadamente una de cada 10 personas que habitan en la ciudad de Medellín, se auto percibe o identifica como Negro (a), (moreno(a), Mulato(a), Raizal, Chocoano(a), Urabaense, de la región pacífico, San Basilio o Medellín o afrocolombiano(a). (Convivamos, 2010. P. 73).

Medellín, un escenario pluriétnico y diverso, tiene las condiciones propicias para plantear conversaciones oportunas sobre la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; su importancia, los canales y espacios de aprendizaje, las diversas formas para etnoeducar en el territorio, las condiciones que establecen a su vez retos de cómo hacerlo en entornos académicos y también fuera de ellos.

En la ciudad la etnoeducación es comprendida como una estrategia educativa para implementar la interculturalidad, esta última pensada como el intercambio que puede darse entre culturas que convergen o dialogan entre sí en un mismo espacio.

Ahora mismo, la etnoeducación tal vez no podría pensarse sin la interculturalidad ya que, si bien la etnoeducación surge en las comunidades indígenas y negras, al establecerse como política pública se piensa más allá, es decir, en hacer partícipe a las diferentes etnias en su auto

reconocimiento y en el reconocimiento de los otros y sus aportes en la construcción de la sociedad, dándose allí el rasgo intercultural de la etnoeducación.

Actualmente la etnoeducación está siendo aplicada en 182 de las instituciones educativas de la ciudad según datos de la secretaría de educación entregados desde la coordinación de etnoeducación:

La etnoeducación está reglamentada por la Ley 115 de 1994 específicamente en el capítulo 3º, artículos 55 al 63 encargándose de definir la etnoeducación y todo lo relacionado con ella. La Ley 70 de 1993, el Decreto 804 de 1995, donde se establece que la misma es de carácter obligatorio para todas las instituciones educativas del país tanto públicas como privadas; en ese orden de ideas en las Instituciones educativas de Medellín se realizan acciones para su implementación en consonancia con las directrices normativas.

Desde el 2006 en la ciudad de Medellín se empiezan a desarrollar acciones para potencializar la aplicación de la etnoeducación en las I.E. con el Acuerdo 011 de 2006 se crea en la ciudad el Consejo de Políticas Públicas para Afrodescendientes y ese consejo se dispone de la línea de etnoeducación para interactuar de manera coordinada sobre la implementación de la etnoeducación [sic] posteriormente en el 2018 se crea el Acuerdo Municipal 085 de 2018 para la aplicación de la Etnoeducación en Medellín (Valderrama, 2021. Comunicación electrónica).

Con un 9,4% de la población que se auto reconoce como afrocolombiana es importante preguntarse por las características de vida, el entorno educativo y de desarrollo de este grupo poblacional; por las necesidades sociales que presenta Medellín con relación al reconocimiento del otro y no sólo del otro que está en igualdad de condiciones, sino también de quienes llegan en calidad de migrantes por la violencia o en búsqueda de mejores condiciones laborales, educativas, de salud y de vida en general.

Los indicadores sociodemográficos para la población afrodescendiente, con relación a su calidad de vida y las posibilidades de acceso a la satisfacción de servicios básicos, como la educación, son muy bajos no sólo para Medellín sino para el país en general, teniendo en cuenta además que la situación de Colombia, en términos generales, apunta a altos índices de pobreza, además muchos de esos indicadores reflejan que la población afrodescendiente e indígena están por debajo de esos indicadores.

Lograr permear los diferentes espacios de desarrollo social, como el entorno educativo, con estrategias para tener mayores posibilidades de acceso y una vez dentro, contar con herramientas

de auto reconocimiento, reconocimiento del otro y la valoración de las tradiciones orales y escritas, son parte de los objetivos que pretende lograr la etnoeducación en Medellín.

Las escuelas son uno de los principales entornos que busca impactar la etnoeducación, aunque no es el único; las instituciones educativas como segundos espacios para el desarrollo y la interacción social, juegan un papel importante en la formación de los sujetos con relación a estos asuntos, ya que entre sus objetivos está brindar los pilares académicos, bien referenciados, que fortalecen la personalidad, luego de la familia, el actor primario que influye de forma significativa en la formación de los sistemas sociales.

Una conversación personal con la profesional universitaria Nelly M. Castillo Asprilla, perteneciente a la Gerencia de Etnias de la Ciudad de Medellín, profundiza estos conceptos:

Sabemos que el sector educativo forma, pero también la familia es un factor muy importante y lo que se transmite de generación en generación, lo que le transmite un papá o una mamá a un niño o niña lo lleva a la institución educativa. Entonces son varios contextos; lo pedagógico no solo es en la escuela, debe entenderse [que] la escuela, el espacio público, la familia, todos estos espacios son espacios de formación. Si usted está en una empresa, la cultura organizacional de esa empresa, a usted como adulto le está reforzando esquemas; pero en el contexto escolar, también se hace muy necesario ya que, si los docentes no están bien formados en estos temas, perpetúan el tema del racismo en cosas tan sencillas como libros, textos, invisibilizar los rasgos étnicos eso lo refuerza. Todos los sectores deben estar sintonizados, porque si un niño o una niña no encuentra eso acá, ojalá encuentre el refuerzo positivo en la casa (comunicación personal Nelly M. Castillo Asprilla, 2021).

Reflexionando alrededor del entorno educativo, ha cobrado importancia empezar a darle lugar a herramientas como la etnoeducación, que lo que buscan es fortalecer los procesos de etnicidad, la participación en espacios políticos, reales y reivindicativos de las comunidades étnicas. La etnoeducación, -de hecho y como se ha repetido ya- empezó en las mismas comunidades indígenas y afrodescendientes.

El termino etnoeducación ya no solo se ha condicionado a lo territorial y a los resguardos, sino que ha tenido una apertura más amplia para abordar temas pedagógicos de cómo, por ejemplo, manejamos lo intercultural, lo relacional en los espacios educativos ajenos a los lugares en los que surge la etnoeducación.

Es importante entender que la etnoeducación es una herramienta que debe ser fortalecida desde los directivos académicos y docentes para ser aplicada en sus entornos educativos. Si bien el receptor final para la etnoeducación en un entorno educativo son los estudiantes, ésta definitivamente va más allá de una posible pedagogía magistral en la que “sólo los alumnos aprenden”. Es allí donde cobra importancia una capacitación comprometida y el fortalecimiento de otros espacios públicos y privados para así lograr que, no sólo a través de los espacios académicos, se vivencie la etnoeducación.

3. La Cátedra en el aula

3.1 La docente Martha Teherán, pionera de la Cátedra de estudios Afrocolombianos (Cátedra de la diversidad) en la Institución Educativa Federico Carrasquilla.

Hay que resaltar el compromiso de docentes que se capacitan de forma constante y promueven actividades de reconocimiento cultural de las comunidades étnicas que son minoría en Colombia.

Ese es el caso de la docente Marta Teherán, licenciada en psicopedagogía y administración educativa, especialista en gestión humana y docente de cátedra de la diversidad cultural, educación en ética y valores humanos desde 8° a 11° en la Institución Educativa Federico Carrasquilla, ubicada en el barrio Popular 1, comuna 1 de Medellín.

El popular 1, no es un barrio muy diferente a otros en la ciudad. Dinamizado por el Metrocable, se llega a él bajando en la estación Andalucía. La institución Federico Carrasquilla está a unos 10 minutos aproximadamente, caminando. Sus calles dan cuenta de que en el barrio está todo a la mano; almacenes, carnicerías, tiendas, corresponsales bancarios, parques, misceláneas. Es una pequeña versión de la gran Medellín.

El barrio, con sus calles angostas, hace tropezar a los transeúntes que, caminando, en transporte público, moto o bicicleta, intentan abrirse camino para cumplir con sus rutinas; ir a clases, a trabajar, hacer las compras para el hogar o simplemente disfrutar del panorama. Y es que, con las características de Medellín, cualquier balcón es un mirador.

La maestra Teherán -o Martica, como la llaman sus estudiantes de cariño- ha sido una fiel promotora de los estudios afrocolombianos y responsable de la Cátedra de la diversidad (nombre adaptado por la institución) para el área que busca el reconocimiento de negros e indígenas, además del reconocimiento étnico individual de cada estudiante. Esta estrategia llegó a la institución gracias a el diplomado Catedra de la diversidad desarrollado por la docente en 2008; una motivación personal la incito a proponer al rector de la institución, ese mismo año, la implementación de la cátedra en el plantel educativo. Luego de dos años de ser puesta en marcha esta estrategia, la docente expresó que

A partir del año 2011 se propuso ante el consejo académico que se iba a implementar la catedra de la afrocolombianidad, se aprobó y desde el 2011 empezamos a implementarla. Yo me hice responsable, ya que no todos los docentes estaban enterados de los temas; poco a poco les fui

dando guías tanto como actividades de lo que esto abarca, los profesores empezaron a cogerle el “hilo” por decirlo así a la cátedra y ya se implementó. En ese entonces se llamaba cátedra de la interculturalidad; luego de unos años llegamos a una charla en la que se puso en discusión que el nombre no era el más apropiado porque hacía referencia solo a los afros e indígenas, y pensamos que también podía verse como discriminación. Se decidió en un consejo académico cambiar el nombre por Cátedra de la Diversidad Cultural. Igual entendimos que poniéndole el nombre que sea vamos a seguir hablando de etnias, igualmente todos tenemos la maya curricular que nos da la base para los contenidos que debemos trabajar con los estudiantes (Teherán, 2021; comunicación personal).

Han transcurrido 10 años desde que se empezó a implementar la cátedra en la institución Federico Carrasquilla. Aún después de este tiempo, se reconoce que hay mucho camino por recorrer y muchos ajustes por hacer, aclarando que el ambiente escolar y las relaciones interpersonales entre estudiantes están mucho mejor que antes de poner en práctica esta estrategia a las aulas. Uno de los factores que fue más difícil trabajar en la institución, según la docente, fue el compromiso de algunos de sus colegas con la cátedra, e incluso, en sus inicios, la aceptación por parte de los estudiantes.

A pesar de esto, a través del dialogo y actividades como juegos, una canción o incluso a través de un noticiero, se logró conquistar la atención de todos alrededor de la cátedra. Otro aspecto que les ayudó fue tomar como ejemplo sucesos cotidianos para hacer un llamado al respeto por los demás y poner en dialogo temas como las etnias, el auto reconocimiento y el compromiso de todos para mejorar esas situaciones de discriminación y xenofobia. Esos han sido los trabajos en los que más se ha enfocado la cátedra.

Teherán menciona que uno de los logros de la cátedra en la institución ha sido su transversalización con otras áreas del conocimiento, así esta no queda solo sujeta a su discurso en cátedra de la diversidad cultural. La docente afirmó que:

La transversalización es una actividad muy bonita porque aquí en la institución tenemos el apoyo, al menos acá en el bachillerato con los profesores. Hemos hecho, por ejemplo, una obra de teatro que se llamó Changó. Esa obra se transversalizó casi que con todos los profesores: el docente de español explica la literatura, la docente de religión sobre los dioses, con la docente de artísticas se plasmaron los dibujos que sirvieron para las escenas, el docente de filosofía les explica a los aspectos que tienen que ver con la cosmovisión... o sea relacionamos todo esto, y al final

montamos una escena que fue la que nos permitió y dio reconocimiento a ganar el Changó en el año 2017. También se ha hecho, por ejemplo, ver la película Raíces que es muy larga, pero los profesores aportan [...] cediendo la hora de clase para poder ver la película y después plasmar eso es un comic o en un ensayo u en alguna actividad. Realmente aquí en la institución hemos hecho muchas actividades de lectura, por ejemplo, hemos leído La bruja de las minas de Gregorio Sánchez Gómez, con el apoyo de los otros profesores y al final también hacemos un trabajo comunitario y son varias actividades (Teherán, 2021; comunicación personal).

La transversalización es una necesidad en la educación, no sólo como una estrategia practica para articular formas de evaluar conocimientos simultáneos de las diferentes áreas del conocimiento, sino también como una forma de demostrar cómo la academia puede intervenir en las realidades sociales de cada estudiante.

La Ley general de educación, Ley 115 de febrero 8 de 1994, propone una construcción articulada de los programas curriculares, teniendo en cuenta factores como el grado o ejes temáticos que le den coherencia al discurso, esto con el fin de contribuir en los “procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación”. La articulación se convierte así en una característica vital que permite reflexionar alrededor de los contenidos de las áreas y compromete a los docentes en la planeación, ejecución y evaluación de las actividades académicas, como lo que se pretende con relación a la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Plantear nuevas estrategias para seguir articulando las clases alrededor de la cátedra es parte de los propósitos bajo los cuales trabaja la docente Teherán, además de continuar motivando la participación familiar y estar en constante renovación de contenido y actividades que le permitan a sus colegas y estudiantes promover estos conocimientos de manera informada y responsable dentro y fuera de la institución.

3.2 Los estudiantes

Uno de los aspectos más importantes para tener en cuenta con respecto a la Catedra de estudios afrocolombianos o Cátedra de la diversidad son los estudiantes, su proceso de asimilación y la forma en la que replican sus conocimientos dentro y fuera del aula de clase. Los estudiantes que participaron de esta investigación están dentro de los 14 y 16 años, y aunque son un grupo que no difería de forma significativa en las conclusiones o aportes de las actividades que se desarrollaron dentro de la clase de Cátedra de la diversidad, pudieron darse debates sobre el sentir de estudiantes afro, por ejemplo, que notaban en cambio sobre la forma en la que mejoraban sus

relaciones entre sus mismos compañeros e incluso los docentes, incluyendo los que no tienen una relación directa con la cátedra.

Hay que decir que el barrio Popular 1, donde se encuentra ubicada la institución educativa, según los datos poblacionales recogidos en la Caracterización, Condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal en Medellín en 2010, es un territorio con un estimado poblacional de 126.024 habitantes con un estrato socio económico entre uno (bajo-bajo) y dos (bajo), de los cuales la estimación es que un 8,21% es decir, 10.344 de sus habitantes son afrocolombianos (Convivamos, 2010. P. 73).

Los estudiantes de noveno grado en la Institución Educativa Federico Carrasquilla, desarrollan diferentes actividades junto a la etnoeducadora Martha Teherán, en las que no solo exponen sus visiones sobre la diversidad étnica de la ciudad, sino que aprenden y socializan desde sus experiencias individuales conceptos como: tipos de etnias que habitan en el territorio colombiano, sus rasgos, fenotipo, trajes típicos, entre otras particularidades.

Las múltiples inquietudes surgen en el aula de clase y se debate sobre características específicas de etnias como la afrocolombiana e indígena; vestuario, religión danzas, dialectos, gastronomía, acento y festividades.

Para una de las clases del grado noveno, los estudiantes, con ayuda de familiares, debían exponer cuáles de sus rasgos físicos podrían pertenecer a una etnia u otra; mediante un cuadro analizaron su cabello, labios, estatura, entre otras características, dándose cuenta que no pertenecían a una raza de forma pura o específica sino llegando a interpretar que eran el producto de una mezcla o mestizaje que se ha dado no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica, destacando que una de las estudiantes que aportó esta conclusión es de nacionalidad venezolana.

En otra de las actividades los alumnos pudieron exponer su opinión sobre el mejoramiento de sus relaciones interpersonales con sus compañeros y cómo replican sus conocimientos fuera del aula, además de identificar los logros en cuanto al reconocimiento de nuevas identidades fomentadas desde el respeto.

Si bien los estudiantes exponen de forma concreta buenos resultados con respecto a la convivencia en las aulas en términos de la tolerancia y el respeto por las diferentes etnias, también se evidencia claramente la baja participación familiar en las actividades académicas que sirven para reforzar conceptos de Cátedra de la diversidad y llevarlos a la práctica. Varios de los estudiantes sostienen que, si bien los padres pueden tener unas exigencias en cuanto a su nivel de rendimiento

académico, prefieren no participar en las actividades propuestas en la cátedra por razones como: desinterés en el tema u ocupaciones laborales que obligan a los estudiantes a ser más autónomos en la realización de sus actividades académicas. Así mismo los estudiantes manifiestan que es de gran ayuda el acceso a internet para complementar las actividades.

El factor familiar es expuesto entonces por las apreciaciones de los estudiantes como un factor a reforzar, teniendo en cuenta que el hogar es uno de los entornos de aprendizaje en los que más se desarrolla cada individuo y sus valores en sociedad.

Las actividades ligadas a este trabajo de grado fueron aplicadas a 62 estudiantes, pero en algunas de ellas no se incluyeron o tuvieron en cuenta algunas de las respuestas por ellos por ser incomprensibles, no tener coherencia con la actividad propuesta o por denotar la simple negativa a participar. De las 62 respuestas obtenidas, en 33 casos no se pudieron tener en cuenta, indicador de que no todos los estudiantes se toman en serio este tipo de actividades.

Debo mencionar que cuando inicié el trabajo de campo en la Institución Educativa Federico Carrasquilla, esperaba una respuesta menos apática de los/las estudiantes afro, es decir, en mi imaginario estaba que en estos estudiantes encontraría la justificación de por qué debe implementarse la cátedra en la totalidad de las instituciones educativas de Medellín y esta justificación la pensé desde el discurso de la victimización; ahora bien, siento que la justificación sigue estando ahí desde otro factor importante mencionar: el blanqueamiento.

El blanqueamiento ha sido una respuesta de personas negras o indígenas a estructuras sociales que han marginado o más bien han condicionado la participación social de dichas personas a espacios menos favorecidos, a través de factores como la estratificación socio económica, la cosificación de la mujer, la jerarquización social y ha estado relacionado también con una falsa construcción de identidad nacional.

En el contexto colombiano, el estatus social y la identificación racial se han relacionado históricamente. Para Wade (1993), los procesos históricos de movilidad social en Colombia han permitido a ciertos grupos de individuos autoidentificarse como mestizos, en tanto que lo negro e indígena tienden a ser devaluados socialmente. De este modo, personas con tonos de piel oscuros y un alto estatus socioeconómico valoran positivamente la blanquitud y optan por usar categorías raciales intermedias. Otros estudios recientes sobre la blanquitud y el blanqueamiento social muestran cómo la distribución geográfica racializada restringe las posibilidades de ascenso social de las personas negras y la forma en que procesos migratorios forzados (producto de la violencia o

la falta de oportunidades socioeconómicas) exteriorizan el “estado de privilegios asociados con el grupo blanco, como una raza” (Viveros, 2015: 497).

La blanquitud, por lo tanto, no solo se refiere a las características fenotípicas de los individuos sino también a sus comportamientos sociales y culturales en contextos geopolíticos diversos. La estrategia social del blanqueamiento sirve de ventana de escape a las carencias materiales y como un ideal para “asegurar una mejor forma de existencia en un entorno social que valora lo blanco como sinónimo de progreso, civilización y belleza”. Como forma de escape, el blanqueamiento se materializa a través del mestizaje (visto como un proceso intergeneracional), y “la integración en redes sociales no negras” (Viveros 2015, 497). En (Vásquez y Hernández, 2020. P; 68)

Actividad # 1

La primera actividad fue más un ejercicio de acercamiento y autopercepción de los estudiantes, de lo que surgió el siguiente cuadro de sistematización. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de responder de forma individual, tres preguntas con respuesta cerrada y tres con respuesta abierta, como una forma de exponer no solamente que son un grupo étnicamente diverso, sino cómo desde cada respuesta se pueden visibilizar problemáticas en común como la baja participación de las familias en actividades relacionadas con la cátedra, además de exponer las condiciones del clima escolar según la interpretación de los estudiantes. Para cada una de las actividades desarrolladas se tuvieron en cuenta conceptos trabajados en clase; un ejemplo de eso es la categorización étnica en el que el concepto usado por los estudiantes fue afrocolombiano y no negro como una forma de resignificación de este grupo poblacional.

DATOS DEL ESTUDIANTE			PRGUNTAS		
Nombre	Edad	Etnia	¿Cómo la Cátedra de la diversidad te ha ayudado a mejorar la relación con los demás	¿De qué forma replicas o compartes en la cátedra por fuera de la institución?	¿Tus padres y familiares participan en las actividades que se

			compañeros de clase?		programan en la clase de Cátedra de la diversidad? ¿De qué forma?
Kevin Alexander Mejía Zapata	16	Mestizo	He sido más sociable y amable	Mas sociable y me gusta ayudar a los demás”	No
Andrés Mauricio Castaño Rincón	14	Mestizo	Me ha enseñado a convivir mejor con mis compañeros y familiares	Entendiendo mejor a mis compañeros y convivo mejor con todos	No
Yuleidy Londoño Muñoz	15	Afrocolombiana	Me ayudó a ser más empática y quitar un poco la pena a la hora de hablar	Que todos somos iguales y no se debe hablar de raza	Si, explicándole sobre lo que no entienden muy bien
Esteisy	15	Afrocolombiana	Si, porque los del salón no te tratan de una forma diferente sino igual a los demás	Enseñándoles a los demás que no importa el color de la piel, ni de dónde vengas, todos somos iguales	No
Orledys Contreras	15	Afrocolombiana	Me ha ayudado ya que mi relación a mejorado mucho	A no discriminar a nadie, ayudar a los que son discriminados	Si, compartimos sobre los

			con mis con mis compañeros, cero discriminaciones		temas de clase
Juan David de los Ríos	16	Mestizo	Mucho, ya que aprendo diferentes cosas sobre la discriminación y nos ayuda a mejorar cada día	Tengo la oportunidad de aplicar mis conocimientos de la cátedra en la casa o en la calle	Si, con las actividades en casa que plantean en Cátedra
Dahiana Valentina Montoya	15	Mestiza	Me ha ayudado mucho porque me permite conocer más sobre las diferentes culturas y a no discriminar	Le hablo a mis familiares, pero más a mis primos que no debemos discriminar a nadie por su tono de piel	A veces participan cuando me ponen actividades me ayudan a resolver algunas dudas que tengo
Andrés Daza Gómez	15	Mestizo	He podido tener nuevos puntos de vista sobre las etnias	Respetar a los demás sin importar la etnia o color	Si, aprendemos juntos a respetar
Paola Álvarez	16	Mestiza	Me ha ayudado a tener una buena relación con mis	No discriminando a nadie por sus diferencias, por el	Si, apoyan el respeto a los demás,

			compañeros y a respetar todos los puntos de vista	contrario, comparto con aquellas personas y aprendo un poco más sobre sus diferencias	además a ninguno le gusta rechazar a nadie y mucho menos por sus costumbres
Mariana Jaramillo Toro	15	Mestiza	La cátedra ha ayudado en mi vida cotidiana, en el salón de clases y con mi familia aprendiendo a convivir con otras personas sin discriminar por su aspecto	Trato bien a las personas por fuera de la institución sin importar sus características	Mi mamá muchas veces me ayuda con las actividades que ponen para la casa, me ayuda a reconocer que no debo discriminar a nadie y me ayuda a entender que todos somos iguales
Daniela Rojas Mesa	15	Mestiza	La cátedra nos ayuda a entender que todos somos	Respetar a todos sin importar el color de piel o de dónde vengan	Si, aprendemos todos juntos a respetar

			iguales sin importar la etnia		
Nayi Leani Alzate Márquez	15	Mestiza	Me ha ayudado a ser más amigable, más sociable y comprensiva	Evitando ser grosera con los demás o rechazarlos	Si, hablándome sobre el tema, aspectos que no entienda y brindándome toda la información
Samuel Esteban Sánchez Betancur	14	Mestizo	Me ha ayudado a convivir mejor con los demás compañeros y entenderlos mejor al hacer trabajos	Tratando de entender mejor a la gente y conviviendo con ellos evitando problemas	No
Juan José Díaz	14	Mestizo	Me ha ayudado a conocer mejor a mis compañeros	No siendo racista con nadie y si veo algún caso trato de intervenir	Si participan porque ellos quieren lo mejor para mí y cada vez que la profesora pone alguna actividad, ellos me ayudan

Además de esta actividad en la que se pretendía conocer un poco a los estudiantes, se planearon y ejecutaron tres actividades adicionales, en las que de forma experimental se pretendía recopilar información alrededor de temáticas como los estereotipos y la ancestralidad que han hecho parte de los contenidos desarrollados en la cátedra y que expondrían la asimilación de los estudiantes de la Catedra de Estudios Afrocolombianos o catedra de la diversidad (como es nombrada en la institución). Cabe resaltar que el resultado expuesto en cada actividad se agruparon y sintetizaron las respuestas más comunes entre los estudiantes, además de dejará registro de otras apreciaciones.

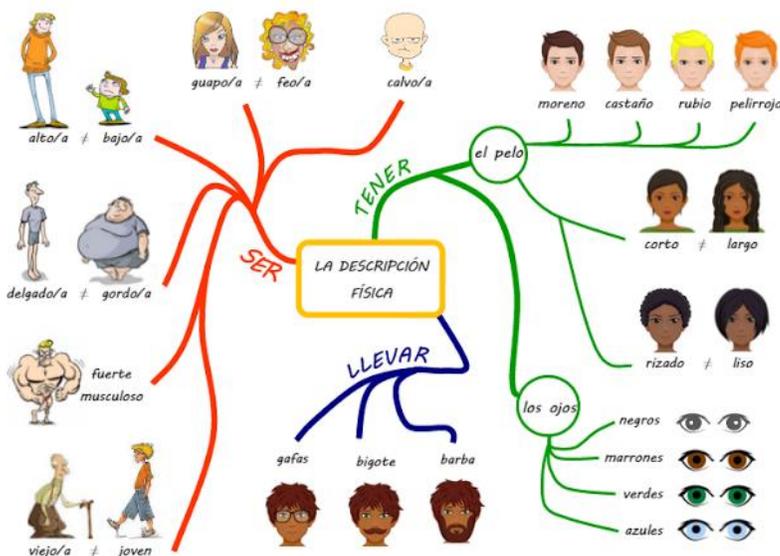
Actividad # 2

Tema: Los rasgos de una persona afro dentro de los estándares de belleza

Objetivo: Exponer mediante un dibujo realizado por los estudiantes (sobre un hombre o una mujer) cuáles son los rasgos que ellos consideran bellos en una persona (nariz, tono de piel, cabello, labios, entre otros).

Resultado de la actividad:

Entre los rasgos que más destacan los estudiantes a la hora de exponer lo que consideran físicamente “bonito” se destacaron la estatura, la nariz, el cabello, la silueta, cejas, ojos sonrisa y labios. Comparado con los rasgos físicos que generalmente responden a las personas afro.



Es importante destacar también la siguiente tabla tomada del blog Afrofeminas y de Tahecosmetics en las que se muestran los tipos de cabellos y los subtipos desde el 1 (liso) hasta el 4C (rizo sin forma) para visualizarlos de manera más práctica.

Tabla Tahecosmetics

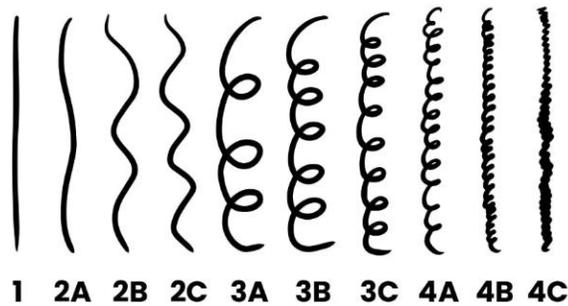
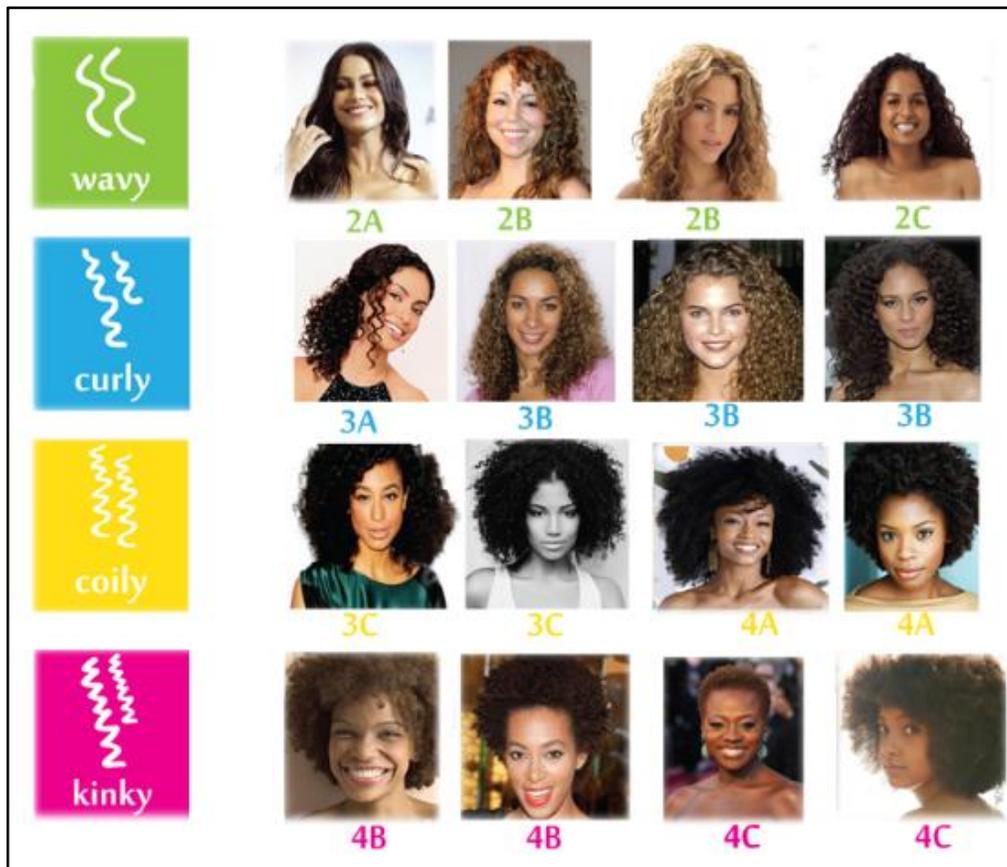
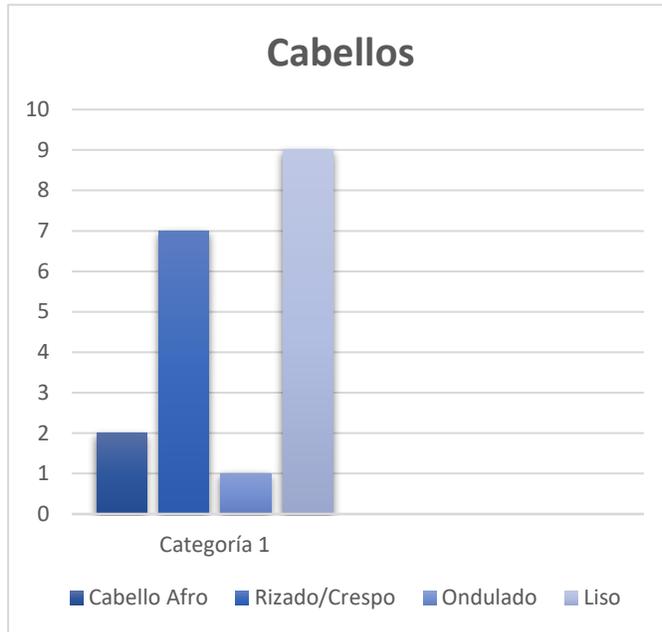


Tabla Afrofeminas



Liso 1A (Fino) – Liso 1B (Medio) – Liso 1C (Grueso) – 2A (Fino) – 2B (Medio) – 2C (Grueso) – 3A (Rizos flojos) – 3B (Rizos apretados) – 4A (Suave) – 4B (Seco) – 4C (Sin forma). (Afrofeminas, 2022: WEB)



De las 29 respuestas respondidas de forma coherente en esta actividad sobre el cabello, 2 estudiantes resaltaron la belleza en el cabello afro (3C, 4A, 4B y 4C), 7 estudiantes en el cabello rizado/crespo (3A y 3C), 1 estudiante en el cabello ondulado (2B y 2C) y 9 estudiantes el cabello liso (2A). las otras 10 respuestas faltantes apuntaban más hacia el color (negro = 2 respuestas o rubio = 2 respuestas) y el largo del cabello (6 respuestas).

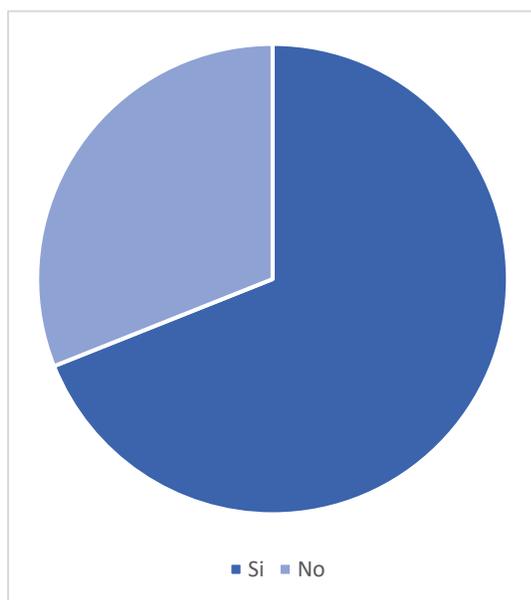
Actividad # 3

Tema: ¿Crees que es un desafío ser afro?

Objetivo: profundizar en las experiencias de los estudiantes dentro y fuera del aula de clase, alrededor de la pregunta problematizadora para así evidenciar su percepción cotidiana sobre si “es” o “no” un desafío el hecho de auto reconocerse como afro.

Resultado de la actividad:

De las 29 respuestas usadas en esta encuesta, 20 de los estudiantes consideraron que es un desafío auto reconocerse como afro, los otros 9 apuntaron a que no. Aunque es notoria la diferencia entre los porcentajes de respuestas negativas y afirmativas, en esta actividad lo importante es exponer las apreciaciones más recurrentes con la que los estudiantes justificaron sus respuestas.



desafío auto reconocerse como afro, los otros 9 apuntaron a que no. Aunque es notoria la diferencia entre los porcentajes de respuestas negativas y afirmativas, en esta actividad lo importante es exponer las apreciaciones más recurrentes con la que los estudiantes justificaron sus respuestas.

Apreciaciones de estudiantes	
Es un desafío	No es un desafío
Constante discriminación o Racismo	Evolución ideológica
Desigualdad	Evolución cultural
Desventajas sociales	Evolución moral
Clasismo	Todo es cuestión de autoestima
Estereotipos	Todo es cuestión de actitud
Miedo a lo diferente	Respeto
Patriarcado	Nadie es perfecto
Desprecio	Igualdad
Maltrato	
Burlas	

El resultado de esta actividad categorizó de forma jerárquica las razones por la cuales, según los estudiantes, es un desafío ser afro: la discriminación por la “raza” fueron los factores mayormente mencionados, más de la mitad de los estudiantes enfatizaron en que esta problemática es una realidad, seguido por la desigualdad, desventajas sociales, el clasismo, etc.

Paralelo a eso, no hay que desconocer a quienes consideran que, si bien socialmente hay problemáticas que no se pueden negar, la etnia no enmarca o condiciona el progreso social. Aún hay mucho por trabajar con respecto hacia a donde están avanzando todo lo relacionado con la cátedra y cuando se habla de ella no se pretende encontrar un campo de trabajo ideal donde se responda lo que es considerado bueno o aceptable: hay que visibilizar qué está pasando más allá de lo que repose en las líneas del papel.

Actividad # 4

Tema: Enseñando a mis compañeros mi cultura ancestral

Objetivo: Exponer en el aula de clase las características, que los estudiantes consideren puedan enseñar a sus compañeros sobre su cultura. La idea es que los estudiantes puedan entablar diálogos con sus padres o tutores sobre su cultura ancestral y enseñen a sus compañeros el producto de ese dialogo.

Resultado de la actividad

En esta actividad buscaba más que ver las interpretaciones de los estudiantes alrededor de las características de la población afro, intentaba incentivar el dialogo con familiares y tutores sobre las ritualidades que construyen su identidad ancestral. Los estudiantes destacaron en mayor porcentaje características como: la gastronomía (mencionado alrededor de veinte veces en las respuestas de los estudiantes), seguido por la medicina botánica (mencionado 13 veces en las respuestas), creencias religiosas (mencionado 4 veces por los estudiantes) y también se resaltaron menciones relacionadas con el arte, el baile, las reuniones familiares y la música.

Si bien estas actividades no son un veredicto definitivo sobre el tipo de persona que será cada estudiante en sociedad, podemos resaltar que su conciencia sobre cómo relacionarse y el respeto por las diferencias culturales de otros grupos sociales que marcará un antes y un después sobre prejuicios, burlas o rechazos.

3.3 Evaluación de la Cátedra y el clima escolar

La aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, al ser un proceso que se refleja en el comportamiento de los actores educativos, amerita una evaluación cualitativa constante, no solo del estudiante sino también del entorno escolar, antes de su aplicación y después de esta; es

decir, revisiones periódicas no solo de la herramienta, sino también de los métodos usados para impartirla en las clases.

Hay dos circunstancias en las que hay que detener la mirada al hablar de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el caso particular de Medellín. La primera de ellas es la cantidad de instituciones en las que hasta ahora se aplican la cátedra en la ciudad. Si bien esto está reglamentado, no todas las instituciones de la ciudad la aplican. ¿En qué aspectos se basan algunas instituciones para no implementar la cátedra? y ¿cuál es el seguimiento que se lleva para mejorar esta situación desde el ente regulador, la Secretaría de educación municipal?

La segunda circunstancia apela a que en la ciudad la cátedra se viene aplicando apenas desde 2017, es decir que todavía se puede encontrar en una etapa de construcción su modelo evaluativo y los resultados obtenidos por su aplicación, aun cuando está respaldada en las leyes colombianas, como la Ley 70 de 1993 que afirma que “en las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes”; o el Decreto 1122 de 1998 “por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”; y en el caso de Medellín, el Acuerdo 085 de 2018 “Por medio del cual se institucionaliza el programa de etnoeducación en el municipio de Medellín”.

Estas dos circunstancias impiden dimensionar con suficientes argumentos los alcances que hasta ahora se pueden haber logrado en el clima escolar gracias a la cátedra.

La estrategia de evaluación es adelantada por el Consejo de Políticas Públicas para Afrodescendientes, mediante una encuesta que, hay que decirlo, aun no se ha aplicado. En dicho organismo participa la etnoeducadora Marcelina López Santos, quien afirma que

Se construyó una herramienta de medición de clima escolar, una encuesta a aplicar este año [2021] en las instituciones educativas; cuando la apliquemos, empezamos a desarrollar los contenidos que tenemos planeados por periodos; una vez se termine de ejecutar todo esto, se volvería a aplicar el instrumento para poder mirar cuál fue el impacto. De esa forma podemos tener una idea de qué tan efectivo es lo que estamos proponiendo en clave de clima escolar. Hicimos un instrumento para estudiantes, para docentes y otro para padres de familia para inspeccionar las tres visiones. (López. 2021; comunicación personal).

Se habla de la cátedra en el clima escolar, ya que es este último donde se ven reflejados, de forma concreta los aprendizajes y su reproducción en un contexto social. Si bien se puede reconocer

con facilidad la diversidad étnica en los diferentes espacios sociales de la ciudad, el ambiente escolar en específico, por sus características de relacionamiento entre niños, jóvenes y adultos, se vuelve un entorno en el cual se complejiza más la convivencia, ya que por la permanencia en el tiempo, los hábitos e incluso la ritualidad, se llegan a exponer toda serie de opiniones, señalamientos y demás interrogantes que obligan a repensar este tipo de espacios, para orientarlos a ser lugares seguros, de aprendizaje y del libre desarrollo de la personalidad.

Es importante detenerse en el término “complejizar”, ya que lo complejo no debe entenderse como algo negativo; este hace simplemente un llamado al reconocimiento de las grandes diferencias que deben pensarse al hablar de conceptos como clima escolar, en el que se intenta desarrollar cada individuo.

Según la definición de clima escolar hecha por los autores Ana María Aron, Neva Milicic, Iván Armijo en *Clima Social Escolar: una escala de evaluación*:

El concepto del clima social escolar representa un modelo conceptual que permite a los operadores del sistema escolar percibir el poder generativo multidimensional que tiene el contexto escolar en los estudiantes. Los climas sociales son generativos de distintos comportamientos en términos de promover y bloquear conductas, construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos, desarrollar actitudes creativas, paralizar iniciativas, fomentar la creación de vínculos entre los estudiantes, desarrollar una actitud de apertura hacia los contextos más amplios, generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales (Aron y otros, 2012. P 804).

El entorno escolar busca formar de manera adecuada (no solo en términos académicos), personas que tengan la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma, seres críticos, que se cuestionen y cuestionen de la misma manera su entorno, personas que aporten en el desarrollo de otros y que sean capaces de lograr sus objetivos de manera individual.

Además, el entorno escolar se busca complementar los procesos educativos que también deben adelantarse en el ámbito privado (la familia), poniendo a disposición de los estudiantes y sus familias herramientas con una adecuada preparación y selección de contenidos y variedad en los recursos metodológicos, que finalmente continúen el proceso formativo en el que se cultiven e incentiven un adecuado clima escolar.

En este punto, es importante cuestionarse las cualidades o más bien las características que debe tener un adecuado clima escolar como parte vital del proceso de aprendizaje de un estudiante; esto nos debe dar como resultado pensar en un ambiente propicio para la interacción, la creación

de una buena relación social, el reconocimiento propio y del otro, del espacio y las características diferenciadoras que nos asemejan a una etnia y nos diferencian de otras, que nos hacen acercarnos más a un grupo poblacional o determinada identidad grupal. El texto referenciado menciona algunas de las características de un apropiado clima escolar:

Conocimiento continuo, académico y social: los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

Respeto: los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela

Confianza: se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.

Moral alta: profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

Cohesión: la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.

Oportunidad de input (entradas escolares): los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.

Renovación: la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.

Cuidado: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada (Valoras UC, 2008. P 4).

Toda esta presentación sobre el entorno escolar, lo complejo y sus particularidades, es para entender la razón de ser de la aplicabilidad de la Catedra de Estudios Afrocolombianos; además, para intentar dimensionar lo perceptivos y comprometidos que se debe estar en la adecuada y responsable aplicación de esta misma en las instituciones educativas, no sólo los docentes sino también directivos y padres de familia.

Consideraciones finales

En términos etnoeducativos aún hay aspectos por reforzar en cuanto a la rigurosidad de su aplicación en las instituciones educativas de la ciudad. Según las conversaciones llevadas a cabo durante la investigación con etnoeducadores, la aplicación de estas estrategias en las instituciones donde precisamente ellos laboran, ha sido gracias a motivaciones personales.

Lo complejo de esa situación es que si esa iniciativa no ha aplicado para otras de las instituciones donde aún no se emplean estrategias como la etnoeducación, podría decirse que hasta que no haya docentes con conflictos relacionados a temas étnicos, no se podrá llevar esta conversación a las aulas, lo que también permite cuestionar el papel de la Secretaría de Educación en el cumplimiento de la normatividad de la etnoeducación.

En este último aspecto vale señalar que, aunque se pudo obtener en un primer momento una entrevista con la Coordinadora de Etnoeducación de la Secretaría de Educación Municipal, Leidys Mena Valderrama, se le requirió en varias oportunidades la ampliación de respuestas a una serie de preguntas que se le hicieron llegar vía correo electrónico, pero desde enero hasta agosto de 2021, no fue posible obtener datos actuales sobre los procesos de aplicación de la etnoeducación en Medellín. Por causa de las fechas para la entrega y evaluación de la investigación no se pudo concretar de forma definitiva la entrevista.

Los avances en esta investigación relacionados con la aplicación de la etnoeducación y sus métodos evaluativos están ligados a las experiencias de las etnoeducadoras Marcelina López Santos y Martha Teherán, ya que, para estas dos características de la etnoeducación, no hay una amplia bibliografía física o digital que sirva como comparativo en los procesos en otras regiones del país o en otras instituciones educativas de la ciudad. Aun así, es importante que se estén dando estas conversaciones en la agenda pública de la ciudad.

En este punto, me gustaría mencionar que, idealicé tanto los resultados de esta investigación, pero no encontré muchas cosas. No encontré datos precisos de por qué son tan bajas las cifras sobre instituciones que implementan la etnoeducación en Medellín y cuáles han sido las estrategias que desde la secretaría de educación puedan permitir incrementar las cifras, además de cuáles son los recursos educativos que se están adhiriendo a la cátedra que la mantengan actualizada en el tiempo.

Aunque está en una etapa inicial, cuál es el modelo de capacitación de los etnoeducadores, desde mi perspectiva la mayor fuente de capacitación de este actor educativo son sus propias

motivaciones personales y nuevamente, para mí, es dejar un campo abierto sujeto a la interpretación de cada docente.

la etnoeducación no es una ciencia exacta, por ende, hay muchas circunstancias históricamente complejas que necesitan ser observadas con detenimiento no solo para justificar el por qué se debe etnoeducar, sino más bien para entender por qué se dan como se dan algunas formas de relacionarse, conflictos sociales y en ultimas, formas de reparar comunidades tradicionalmente marginadas.

Referencias

Acuerdo - 0085 - 2018 Medellín. <https://es.scribd.com/document/521815847/ACUERDO-0085-2018-MEDELLIN#> consultado en febrero de 2022.

Alonso Espinal, Manuel Alberto. 2014. *Ensamblajes institucionales y guerras civiles en la Colombia del siglo XIX*. Revista Co-herencia Vol. 11. Medellín. Pág. 171.

Aron, Ana María. Milicic, Neva. Armijo, Iván. 2012. *Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS*. Escuela de psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Castillo Gómez, Juan Carlos. 2006. *El estado-nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reivindicación de la identidad étnica de negros e indígenas*. Doctorado en estudios iberoamericanos. Universidad Complutense de Madrid (ucm), facultad de ciencias políticas y sociología, departamento de ciencia política y de la administración III. Madrid.

Concordato Entre La República De Colombia y la Santa Sede, 1973.

<https://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/subpage/exequatur/Instrumentos%20Internacionales/CONCORDATO%20ENTRE%20LA%20REPUBLICA%20DE%20COLOMBIA%20Y%20LA%20SANTA%20SEDE.pdf> consultado en marzo de 2022.

Castro Suarez, Celmira. 2014. *En busca de la igualdad y el reconocimiento. La experiencia histórica de la educación intercultural en el caribe colombiano*. Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. no.23. Memorias. Barranquilla. Consultado en 2022.

Corporación Convivamos, Alcaldía de Medellín. 2011. *Condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal en Medellín*. Medellín.

Decreto Número 088 de 1976(enero 22)por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

Ducón Salas, Richard. 2011. *El proyecto educativo intercultural de Manuel Quintín Lame, el desarrollo social y las configuraciones sociales en Colombia a inicios del siglo XX*. Magíster en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Documento Valoras UC1. 2008. *Clima Social Escolar*.

Ley 21 del 4 de marzo,1991. <https://vlex.com.co/vid/ley-21-1991-medio-864206970> Consultado en febrero de 2022.

LEY 70 DE 1993. 31 de agosto de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf> consultado en marzo de 2022.

Londoño Toro, Beatriz. 2017. *Nuevos espacios de participación política*. Red cultural del Banco de la República en Colombia (BANREPCULTURAL) <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/la-constitucion-de-1991-y-los-indigenas> Consultado en febrero de 2023.

Molina Bedoya, Víctor Alonso y Tabares Fernández, José Fernando. 2020. Introducción. *Educación propia. resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. Polis, Revista Latinoamericana. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). Journals Openedition. Medellín. Pág. 2.

Molano Jimeno, Alfredo. 2015. *Raíz de pueblos*. El Espectador. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/raiz-de-pueblos-article-566344/> consultado en agosto de 2022.

Rehaag, Irmgard. 2006. *Reflexiones acerca de la interculturalidad*. Revista de Investigación Educativa 2. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Nuevo Jalapa. Pág. 4.

Ruiz Cabezas, Adiola y Medina Rivilla, Antonio. 2014. *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Etnoeducación para afrocolombianos: la cátedra de estudios afrocolombianos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid. Pág. 9.

Wabgou, Maguemati. Vargas Daniel. Carabalí, Juan Alberto. 2012. *Las migraciones internacionales en Colombia* <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v20n1/v20n1a05.pdf> consultado en febrero de 2023.