

SED  
386

**Universidad Nacional de Colombia**  
**Facultad de Ciencias Humanas**  
**CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES**



**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA  
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**Secretaría de Educación  
del Distrito Capital de Bogotá**

**Informe Ejecutivo del  
Proyecto de Investigación**

**CONVIVENCIA INTERÉTNICA  
DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO DE BOGOTÁ**

Jaime Arocha

Uriel Espitia

María Elvira Díaz

Carolina Giraldo

Lina María Vargas

Alexander Sierra

Diciembre 7 de 2001

## CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN .....	3
A. Antecedentes .....	4
B. Invisibilidad y Silencio .....	6
C. Coordenadas Teóricas.....	10
1. El Discurso de la Comunicación No Verbal .....	14
2. Africanía .....	16
3. Raíces y Rutas .....	18
4. Gestos Ritualizados.....	21
D. Coordenadas Metodológicas.....	24
1. Fases de la Investigación .....	24
2. Conformación del Equipo de Trabajo .....	25
3. El Diario Intensivo .....	29
a. Arqueología de la Identidad .....	30
b. El Lenguaje de los Sueños.....	31
c. El Modo Video .....	33
d. Las Preguntas que le Hicimos al Período.....	36
e. El Movimiento Pendular.....	38
f. Diarios “Contaos”.....	39
II. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL .....	47
A. Ley General de Educación.....	47
B. Aspectos Metodológicos para la realización de una caracterización Institucional .....	50
C. Registro documental de la Dimensión Institucional.....	51
1. Los Proyectos Educativos Institucionales .....	52
2. Los Manuales de Convivencia .....	55
III. LA VIDA COTIDIANA .....	56
A. La socialización: concepto clave de la vida cotidiana .....	56
1. El conflicto en las culturas escolares .....	61
2. Los manuales de convivencia.....	67
IV. Convivencia Interétnica .....	73
A. La Emisora del Mazuera Villegas .....	73
B. Intercambio de camisetas .....	74
C. Manejo del orden.....	74
D. Solidaridad intraétnica .....	75
E. Redes de Parientes Consanguíneos y Espirituales.....	76
F. Solidaridad interétnica.....	77
G. Destrezas Corporales.....	78
V. Discriminación Socioracial.....	80
VI. Bibliografía .....	88
VII. Bibliografía Vida Cotidiana.....	90

## I. INTRODUCCIÓN

En calidad de miembros del equipo que el Centro de Estudios Sociales y el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media —**RED**— conformaron para llevar a cabo el *Estudio sobre la Convivencia Interétnica en el Sistema Educativo de Bogotá*, presentamos a continuación los resultados de este esfuerzo. Desarrollamos ese trabajo a partir del 14 de julio de 2000, de acuerdo con los términos de referencia que contempla Orden de Consultoría # 629, cuyo contrato firmó la Subdirección de Apoyo a la Gestión Académica de la Secretaría de Educación de la Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, con la Decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

En consecuencia con ese convenio, entregamos este informe ejecutivo, síntesis del informe final y de los anexos sobre la investigación de campo que le entregamos a la Secretaría el 17 de julio de 2001. Realizamos observaciones de terreno en cada uno de los 15 centros educativos distritales sobre las interacciones de niños y niñas afrodescendientes consigo mismos, con sus maestros de la misma afiliación o de otras afiliaciones étnicas, y con sus pares de otras etnicidades. Un grupo de 15 docentes pertenecientes a esos centros educativos trabajaron como nuestros coinvestigadores, gracias a un seminario permanente que llevamos a cabo entre octubre de 2000 y junio de 2001 en el Centro de Estudios Sociales. La mayoría de las observaciones en el terreno estuvieron a cargo de 22 estudiantes quienes se inscribieron en el *Taller de Técnicas Etnográficas* del plan curricular de antropología de nuestra facultad, y cuyo trabajo lo coordinaron la antropóloga María Elvira Díaz Benítez, la historiadora

Carolina Giraldo Botero, el estudiante de antropología Alex Sierra Rodríguez y la estudiante de sociología Lina María Vargas Álvarez.

Mediante esta aproximación metodológica, alcanzamos el fin que habíamos delineado en nuestra propuesta original del siguiente modo:

Formular y desarrollar una investigación que permita analizar y concluir el grado en que la escuela se ha constituido en un espacio de convivencia, respecto a la diversidad étnica y cultural para los niños, niñas, jóvenes y docentes afrocolombianos en Bogotá, a lo largo de tres ejes, (i) El imaginario de los docentes, pesquisar fundamentalmente por la estrategia del *Diario Intensivo*, (ii) el aspecto institucional, y (iii) la vida cotidiana de la institución escolar.

Esta meta general incluía los siguientes **objetivos**:

Registrar y sistematizar información sobre los mecanismos de negociación y resolución de los conflictos que surgen entre alumnos afrocolombianos, entre éstos y sus pares, y entre ellos y sus maestros no afrocolombianos en los siguientes ámbitos: aulas; patios y campos de recreo; eventos deportivos, recreativos, cívicos y religiosos, en sus etapas de organización, realización y evaluación.

Averiguar sobre la forma como alumnos y maestros afrocolombianos y no afrocolombianos perciben los ámbitos escolares y extraescolares en cuanto a las relaciones interétnicas; las actitudes y conductas de aceptación, y la valoración de la llamada «cultura negra».

Identificar los apoyos que les ofrece el sistema educativo a los alumnos y alumnas afrocolombianos en los procesos de construcción de su propia etnicidad.

Señalar cómo participan los alumnos y alumnas afrocolombianos en aquellas actividades escolares que puedan contribuir al reconocimiento y consolidación de su identidad cultural.

Indicar el grado de visibilidad que el sistema educativo les ofrece a los adalides culturales, sociales, políticos, artísticos y deportivos de los afrocolombianos.

## **A. Antecedentes**

Como sucedió con la afortunada visibilidad que hoy tienen los afrocolombianos, este estudio se debe al artículo 55 de la Constitución de 1991<sup>1</sup>. Tal artículo se hizo realidad

---

<sup>1</sup> Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente constitución [4 de julio de 1991], el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el gobierno creará para tal efecto, una ley que le reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que ha de demarcar la misma ley [...] (República de Colombia 1991, Artículo transitorio 55, p.166).

mediante la Ley 70 de 1993, la cual les reconoció a los descendientes de los cautivos africanos derechos étnico-territoriales y políticos que habían sido imposibles hasta entonces. La Ley 70 también les dio vida a formas innovativas de representación política. Tal es el caso de los consejos comunitarios (Arocha 1998). A ellos, no sólo les corresponde demostrar el carácter ancestral de los territorios afrocolombianos, sino asumir la salvaguardia de sus recursos naturales. De ese modo, constituyen la instancia fundamental de representación de la base afrodescendiente frente al Estado. No obstante su relevancia, en un principio, se trataba de entidades propias de los ámbitos rurales ribereños y selváticos del litoral Pacífico, a los cuales había hecho referencia el artículo 55 transitorio. Los consejos comunitarios podrían constituirse en otras regiones, siempre y cuando las *comunidades negras* lograran demostrar que enfrentaban un pasado y unos retos comparables a los que había tenido ante sí la gente del Afropacífico. Mediante una ampliación de este concepto, el movimiento político afrodescendiente logró que en las áreas urbanas sus miembros pudieran organizar cuerpos que los representaran y les permitieran interrelacionarse con el Estado. Esas nuevas entidades fueron las comisiones consultivas. La de Bogotá quedó constituida en 1994, durante la primera administración del alcalde Antanas Mockus<sup>2</sup>.

Al poco tiempo de haberse formado, esa comisión comenzó a presionar al gobierno distrital para que resolviera los problemas más apremiantes de los afrodescendientes que residían en la capital. Sin embargo, enfrentaron la limitación de no saber de manera sistemática la identidad, número aproximado y desenvolvimiento de los afrocolombianos en la capital. Conocer quiénes eran, dónde estaban y qué retos

---

<sup>2</sup> Este segmento se fundamenta en conversaciones con miembros de la Dirección de Participación y de la Consultiva Distrital.

enfrentaban en su cotidianidad resultaba imprescindible para alcanzar nociones mínimas sobre posibles políticas públicas.

Después de casi un lustro de buscar recursos para llevar a cabo esa aproximación, en agosto de 1999, la Dirección de Participación Ciudadana de la Secretaría Distrital de Gobierno difundió la convocatoria para llevar a cabo el *Estudio Socioeconómico y Cultural de la Población Afrodescendientes que Reside en Bogotá*. El Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia compitió con otros proponentes. El concurso se declaró desierto por aspectos legales, y la Dirección de Participación entró a contratar de manera directa, opción que era aceptable desde el principio, dado el monto de la financiación. Sin embargo, la entidad convocante aspiraba a que el proceso fuera transparente.

El CES aceptó el reto de realizar el enfoque que contemplaban los términos de referencia de ese concurso. Poco tiempo después de iniciar el ese estudio, la Secretaría Distrital de Educación aproximó a ese centro para que incluyera un conjunto de preguntas sobre la forma como los niños y niñas afrodescendientes se relacionaban con sus compañeros y compañeras, maestros y maestras. Dada la complejidad del formulario de encuesta para hacer el estudio de la Secretaría de Gobierno, consideramos que era inconveniente adicionar más preguntas, y propusimos la alternativa objeto de este informe.

## **B. Invisibilidad y Silencio**

El equipo universitario y el grupo de docentes enfrentaron una limitación de carácter histórico: la pigmentocracia que caracterizó al régimen de castas raciales de la colonia, por fortuna, desapareció. También se fueron callando las denominaciones que los

españoles habían originado para diferenciar fenotipos. Debido a que se suponían tener la «sangre pura», los *blancos* ocupaban el ápice de la pirámide y los *negros* la base. La gente parece imaginar que al no usar los nombres de las *razas* está acabando con la discriminación. Sin embargo, así no se les llame con los apelativos de la época colonial, las personas siguen siendo más o menos excluidas según sean sus rasgos. Esta forma de discriminación soterrada e implícita enmarcó la realización de este trabajo y tuvo efectos imprevistos.

Durante la colonia, las palabras *mulato* y *mulata* designaban a los descendientes, por lo general, de un hombre negro y una mujer blanca. Como los nombres de *zambo*, *tercerón*, *cuarterón* y *salta atrás*, *mulato* fue desapareciendo, entre otras razones, por el incesante movimiento de resistencia que ejercieron los cautivos y sus descendientes para recuperar la libertad (Munanga 1996; Serrano 1996). De esas expresiones de rebeldía, la automanumisión constituyó una estrategia de largo aliento fundamentada en la planeación consciente acerca de la manera de *mazamorrear* en placeres de amos vecinos al propio o de catear nuevas orillas en busca de placeres fructíferos (Sharp 1976). El minero o minera que lograba acumular polvo de oro, le compraba al amo la carta de libertad de alguno de sus parientes más cercanos. Debido a esta forma de altruismo, quien adquiría su constancia de manumisión, se comprometía a rendirle tributo a su antiguo amo, sustituyendo su etnónimo africano por el apellido del esclavista. Así, por ejemplo, quien había sido bautizado como Juan Congo, pasaba a llamarse Juan Arboleda. Y al salir de la mina, ostentando el documento que daba fe de su libertad, esa persona se autodenominaba *libre*. Este último etnónimo, entonces, comenzó a reemplazar denominaciones que apelaban al fenotipo, o apariencia de la gente, como *negro* o *negra*, *mulato* o *mulata*, *zambo* o *zamba* (Arocha 1998).

Otra causa de la desaparición de las denominaciones raciales consistió en las reformas borbónicas (Lucena Salmoral 1994, 1996). Poco después de que se consolidaran las automanumisiones, la corona unificó en un solo código la legislación relacionada con *los negros*. No obstante sus limitaciones, el Código Negro Carolingio, como comenzó a conocerse, contribuyó a dignificar la vida de los esclavizados reglamentando matrimonios y sentando mínimas bases para la formación de familias esclavizadas. También contribuyó a que la terminología pigmentocrática siguiera diluyéndose en censos y demás documentos oficiales. Por último, las nociones republicanas de democracia e igualdad coadyuvaron a borrar las denominaciones raciales (Arocha 1998).

El que con el correr de los años hubiera entrado en desuso esa taxonomía, no implica que hubieran desaparecido los patrones de discriminación sociorracial que habían imperado durante la colonia. El llamado «silencio racial» también contribuyó a que en Colombia la discriminación se volviera soterrada, y por lo tanto, carente de reglas explícitas para ejercerla (De la Fuente 2001: 3-4, 18-19). Entonces, al dirigirse a los afrodescendientes, se comenzaron a usar eufemismos<sup>3</sup> como *negrito*, o *morenita*, términos que no impiden que el denominado interpele a su interlocutor por racista.

Aún el término afrodescendientes podría parecer eufemista. Este estudio lo adoptó para resaltar el carácter histórico-cultural de la identidad de los descendientes de los cautivos africanos. Es una identidad que han adoptado personas *mestizas*, como los *culimochos* del sur del litoral pacífico nariñense (Rodríguez Cáceres 2001). Obrar de ese

---

<sup>3</sup> «Los eufemismos, esos hijos legítimos de la compasión, nacen con muy buenas intenciones, pero no alcanzan a llegar a la mayoría de edad sin convertirse otra vez en equivalentes malsonantes del insulto [...]» (Abad 2001: 117)

modo, equivalía a tomar distancia con respecto a la tendencia a racializar las relaciones sociales utilizando denominaciones como la de *poblaciones negras*.

No obstante, la introducción de la terminología que corresponde al paradigma *afrogenético* (Arocha 1996; Restrepo 1997a, 1997b), los problemas de percepción y denominación fueron evidentes en el desarrollo del proyecto. Con todo y los acuerdos con los talleristas del diario —en preparación al trabajo que los estudiantes de técnicas etnográficas llevarían a cabo en cada centro educativo— incluyeron tan sólo niños y niñas *negros*, dejando por fuera a quienes en la colonia se conocían como *pardos*, *mulatos*, *zambos*, *tercerones* o *cuarterones*. Incluir a todos los afrodescendientes requirió que los docentes se aproximaran a los niños *blanqueados* y les preguntaran por su ascendencia. Esta alternativa generó malestar entre los interpelados. Algunos de ellos no querían que sus compañeros los identificaran como *negros* o *negras*, y otros se consideraron objeto de señalamiento, y por lo tanto de discriminación. De ahí que preguntaran porqué a los estudiantes blancos y blancas no les preguntaran por sus antepasados. Este reclamo justo llevó a que en parte de los planteles que participaban en este estudio les preguntaran a todos los alumnos por su ascendencia, mientras que en otros suspendieran este clase de preguntas, y dependieran de las percepciones.

Sea cual fuere la alternativa por la cual optaron los docentes, esta forma de reclutamiento étnico llevó a que,

1. El porcentaje de afrodescendientes por jornada pasara de 1% a 2,5% y hasta 3,2%.
2. Maestros e investigadores adoptaran una taxonomía digital similar a la que impera en los Estados Unidos, donde se reconocen los polos *blanco* y *negro* como si fueran inexistentes las gradaciones fenotípicas y culturales.

Esta manera de catalogar a los humanos recibe el nombre de *hipodescendencia* y su regla fundamental consiste en que una gota de *sangre africana* convierte a la persona en *negra* (Harris 1964). Ha sido denunciada por su capacidad de racializar las relaciones sociales y afianzar la discriminación. El asunto no es de poca monta, debido a que

1. El revivir las taxonomías analógicas de la pigmetocracia colonial no coadyuvaría a optar por iniciativas más democráticas.
2. La coyuntura de las denominaciones no puede desdeñarse a la hora de evaluar los efectos del artículo 7 de la constitución de 1991. Ese artículo, al redefinir la naturaleza de la nación colombiana en términos de la aceptación de su carácter multicultural y pluriétnico, implica a que los convocados ejerzan formas de esencialismo y atrincheramiento étnicos, los cuales, a su vez deben tomarse como desafíos para la tarea inédita de construir unidad a partir de la diversidad, y
3. Las taxonomías son inseparables de la definición de aquellas políticas educativas que sin duda tendrán que implantarse en respuesta a la diáspora afrocolombiana en las metrópolis debida al conflicto civil armado, el cual — no por casualidad— se ahonda en los territorios ancestrales de Afrocolombia.

### **C. Coordenadas Teóricas**

Una guía fundamental de este estudio consistió en el *Observatorio de Convivencia Étnica en Colombia*, programa de investigación iniciado en 1991 dentro del Laboratorio de investigación social del plan curricular de antropología de la Universidad Nacional de Colombia. Su meta ha consistido en explorar cómo los pueblos étnicos de Colombia, al margen del Estado, han tratado de resolver sus desaveniencias mediante mecanismos

consuetudinarios que más bien apelan al diálogo y no al silenciamiento del adversario. También ha encontrado que, de manera inversa, cuando llegan aparatos estatales militares y de educación, esos mecanismos comienzan a ser eliminados y dejados sin reemplazo o sustituidos por los que apelan a la violencia.

Esta manera de ver la convivencia tiene un paralelo en la descripción de García Márquez en *Cien Años de Soledad* sobre la llegada del primer corregidor a Macondo. Al poco tiempo de haber pisado el pueblo, el funcionario estatal ordena pintar todas las casas de azul, y José Arcadio Buendía reacciona del siguiente modo:

«—En este pueblo no mandamos con papeles—dijo sin perder la calma—. Y para que lo sepa de una vez, no necesitamos ningún corregidor porque no hay nada que corregir—.

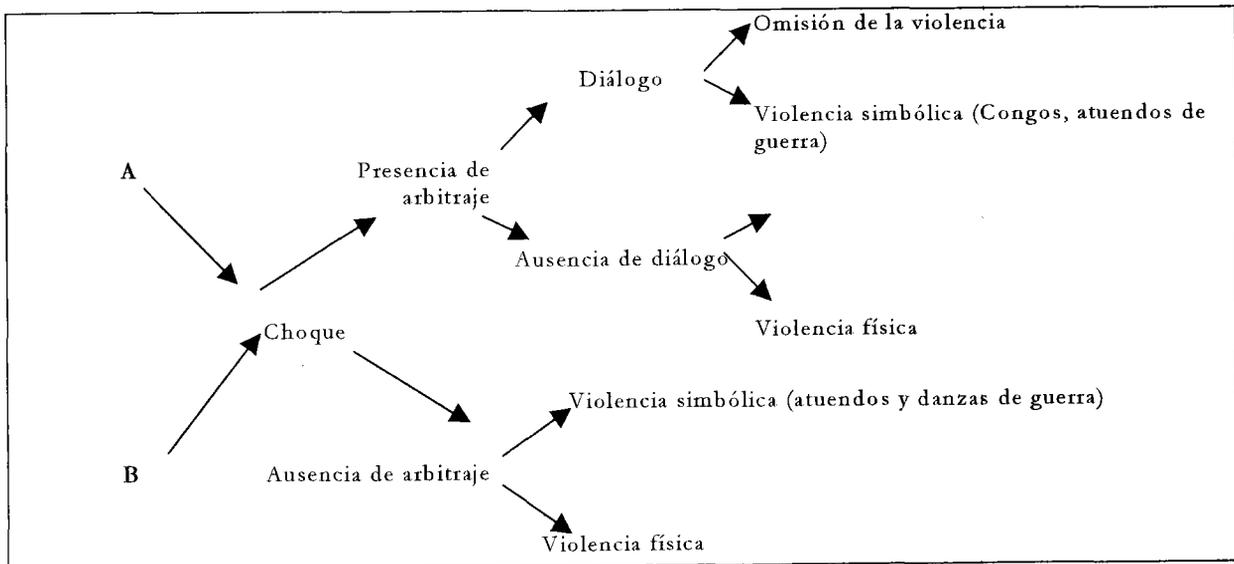
Ante la impavidez de Apolinar Moscote, siempre sin levantar la voz, hizo un pormenorizado recuento de cómo habían fundado la aldea, de cómo habían repartido la tierra, abierto los caminos e introducido las mejoras que les había ido exigiendo la necesidad, sin haber molestado a gobierno alguno y sin que nadie los molestara. "Somos tan pacíficos que ni siquiera nos hemos muerto de muerte natural, dijo. Ya ve que todavía no tenemos cementerio". No se dolió de que el gobierno no los hubiera ayudado. Al contrario, se alegraba de que hasta entonces los hubiera dejado en paz, y esperaba que los siguiera dejando, porque ellos no habían fundado el pueblo para que el primer advenedizo les fuera a decir lo que debían hacer [...]»(1968: 55, 56).

El Observatorio se ha identificado con García Márquez en el sentido de ir contra la corriente más difundida para explicar la violencia por ausencia de Estado: donde no hay Estado, dizque prima la barbarie. También ha buscado corregir otros estereotipos bastante difundidos: el primero que la convivencia es *ausencia de conflictos*. Para ello, se fundamentó en la tesis de Estanislao Zuleta, según la cual,

[...] comenzar a reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable; ni en la vida personal

—en el amor y la amistad— ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo (Zuleta 1985: 77-79).

La simplificación que hemos buscado rectificar hace difícil comprender la tendencia que parece primar en este país: cada vez hay menos tolerancia hacia el arbitraje y el diálogo, pero más laxitud con las formas violentas para superar antagonismos. Dentro del estereotipo criticado, el último caso es difícil de concebir porque implica pensar la coexistencia como ampliación de los umbrales que permiten aceptar que dentro de la cotidianidad figure la eliminación del otro. El segundo estereotipo insiste en que la etnicidad no tiene que ver con el conflicto civil en Colombia. Más de 15 trabajos de grado que estudiantes de antropología llevaron a cabo en el marco del Observatorio se refieren a las alternativas que puede tomar el conflicto étnico, y las cuales resumimos en el esquema que aparece a continuación. En él, si A y B comparten similares afiliaciones histórico-culturales, hablamos de una desavenencia intraétnica u homoétnica, y si sus afiliaciones son disímiles, hablamos de choque interétnico o heteroétnico. Con respecto a los hallazgos de esta investigación en cuanto al protagonismo de los estudiantes afrodescendientes en las manifestaciones estéticas de danza, música y deporte, subrayamos el peso de la violencia simbólica en la resolución de los conflictos étnicos, así como en el legado afrocaribeño en cuanto a la rítmica y la teatralidad, conforme mostraremos en la presentación de resultados.



El Observatorio ha reiterado la raíz cultural de las alternativas que una sociedad adopta para resolver sus desacuerdos. Cultural, en el sentido de lo aprendido, *de aquello que tiende a ser exploratorio y cambiante a fin de responder a las presiones incesantes del ambiente*, pero que —al mismo tiempo— es contradicho tanto por la predisposición unificadora del Estado, como por la preferencia conservadora de los progenitores, quienes tratan de "[...] repetir o replicar, [de] pasar[le] a la próxima generación [sus] habilidades y valores" [...] (Bateson 1980: 43). Entonces, esta dinámica ha enmarcado otro de los intereses del observatorio, *examinar la presión que sufren los pueblos al estar afectados por impulsos contrarios: los autóctonos, están orientados hacia la diversidad cultural que hace posible adaptarse al constante devenir del entorno y la historia; los otros, provenientes del Estado van dirigidos hacia la homogenización mediante leyes e instituciones que se inclinan a identificar lo nacional con lo unitario e invariante*. Por su parte, una tercera exploración se ha desprendido de las de las dos anteriores: *observar y describir los mecanismos tradicionales para*

*abordar y resolver conflictos, partiendo de que el mito, el rito y otras formas de comunicación no verbal ricas en íconos y gestos, quizás desempeñen papeles fundamentales en la consolidación de tales mecanismos.*

En la adopción de esta última búsqueda ha sido primordial la tesis del neoevolucionista François Jacob (1981), en el sentido de que la pluralidad de las especies vivas y de los sistemas culturales representa el seguro más fiable para que las unas y los otros enfrenten a las incertidumbres que acarrearán los transcurso de naturaleza y cultura, y de ese modo forjen innovaciones que les permitan sobrevivir y desarrollarse. Aplicada al problema de la convivencia, quiere decir que la etnodiversidad multiplica las iniciativas para resolver conflictos, incluyendo alternativas heterodoxas como la de los manejos gestuales involuntarios de la cotidianidad o la de aquellos que la gente convierte en rituales de carnaval mediante rítmicas musicales, y estéticas plásticas y poéticas. En este sentido, el aporte de los afrodescendientes ha sido fundamental, como lo demuestra Antonio Benítez Rojo para el Caribe insular. Nosotros diríamos que también para el Caribe continental y para el Afropacífico, teniendo en cuenta que el río Atrato puede nacer en el litoral Pacífico, pero desemboca en el Caribe, y de esa manera establece una interconexión que se remonta a los tiempos coloniales. Luego, en el siglo XX, esa integración sería reforzada por la construcción del canal de Panamá. De manera consecuente con estas tesis, en este informe indicaremos cómo la teatralidad y rítmica propias del Caribe también sobresalen en los ámbitos escolares capitalinos.

### **1. El Discurso de la Comunicación No Verbal**

El Observatorio sería impensable sin la *ecología mental* del antropólogo británico Gregory Bateson. Fue tan solo en el decenio de 1990 cuando la ciencia reconoció que ese aporte

consistía en una ruptura epistemológica. Una de las razones de esa ruptura consistió en destacar que la evolución del *paralenguaje icónico* no se había detenido con la aparición de la palabra, sino que se había especializado en la expresión de las relaciones de los humanos con su medio y con otras personas (1991: 441-457).

En el metálogo llamado *¿Porqué los franceses?*, Bateson (1991: 35-40) muestra cómo no nos hemos percatado de que la comunicación humana consiste en el sentido de las palabras, multiplicado por la entonación de la voz, los gestos y expresiones corporales como el rubor, la palidez o el temblor de los miembros. Se trata de manifestaciones poco o mal controladas por la voluntad, cuyo propósito consiste en expresar las emociones y —por lo tanto— las relaciones de una persona consigo misma, con otros seres vivos de su medio, y con la gente que la rodea. De aquí nuestra conceptualización de *egossistema*, *ecosistema* y *sociosistema*, mediante la cual fundamentamos parte de la metodología de este estudio, como se verá en el capítulo siguiente. La gramática de la corporalidad se caracteriza por la ausencia tanto de partículas que expresen la negación, como de tiempos gramaticales de pasado y futuro. En este sentido el discurso de la comunicación no verbal es similar al lenguaje de los sueños, el cual, por su parte, se caracteriza por la metáfora. Otra similitud consiste en que no se aprende ni mediante moralejas ni pedagogías públicas, sino por observación e imitación. De ahí que el medio ambiente incluya sus mensajes y que, por lo tanto, tenga que ver con la manera como las distintas culturas idean patrones para manejar el espacio. Por la forma como se aprende y por el carácter involuntario de su uso, el discurso de la comunicación no verbal consiste en uno de los conjuntos de hábitos que más persisten ante los avatares de la historia.

Las afirmaciones anteriores tienen sentido para las muecas y ademanes que utilizamos en nuestra cotidianidad. Sin embargo, hay gestos, expresiones corporales y formas gramaticales similares a las de los sueños que sí son objeto de moralejas y pedagogías públicas. Constituyen las materias primas de la danza, el drama, la comedia, las expresiones musicales, poéticas, rituales y ceremoniales. En consecuencia, subliman la expresión de los sentimientos y las emociones y —por lo tanto— protagonizan hitos en la convivencia humana, ya sea para afianzarla o para romperla, según el sentido que se resalte o el contexto dentro del cual ocurra la escenificación. De ahí la importancia de incluirlos junto con la gestualidad cotidiana en este estudio de la adaptación de los afrodescendientes a nuevos ámbitos urbanos, como el de las escuelas capitalinas.

## **2. Africanía**

Para comprender el fenómeno de la forma que están tomando las culturas del Afropacífico, del Afrocaribe y de la zona plana del norte del Cauca, entre otras que están protagonizando hitos en la diversificación de Bogotá, partimos de la noción de africanía. En África hay africanidad, pero no africanía. Esta última palabra designa la reconstrucción de la memoria que —con muy diversas intensidades— tuvo lugar en América, a partir de los recuerdos de africanidad que portaban los cautivos (Beltrán 1998). Remembranzas que podían ser limitadas, debido a la naturaleza de la trata. Ésta consistió en el cautiverio de cientos de miles de personas quienes fueron forzadas a emigrar en la desnudez, y cuyo único medio de rehacer sus vidas consistió en la memoria. La trata no involucraba pueblos enteros, sino personas jóvenes, muchas de quienes estaban en proceso de adquirir competencias productivas, artísticas y espirituales (Mintz y Price 1995). No obstante, entre ellas también hubo iniciados, como

Mateo Arará uno de los curanderos quienes, durante la primera mitad del siglo XVII, utilizó plantas americanas, a partir de los conocimientos que tenía de la botánica africana (Maya 1996). Él figuró entre aquellos conocedores de la tradición akán que jugaron papeles importantes en la reedificación personal de los cautivos, y cuyos legados hoy son perceptibles en los recuerdos que maestras como Leocadia Mosquera, Paulina Palacios y Carmen Paz recogieron en sus diarios, a propósito de la persistencia de las historias de la araña Ananse y de las prácticas botánicas y médicas. Esas huellas se suman a las de otros esclavizados, como los mandingas, bantúes, carabalíes y lucumíes, quienes también contribuyeron a la reagrupación con otros africanos de afiliaciones étnicas comparables (Maya 1999). Avivado el recuerdo colectivo, muchos de esos cautivos se volvieron o cimarrones armados (Friedemann y Patiño 1985), capaces de construir aldeas fortificadas —*palenques*— o cimarrones del espíritu aptos para sabotear las minas y haciendas de los amos mediante embrujamientos y hechicerías (Maya 1992). La escuela bogotana no ha sido inmune a estas formas de afirmación étnica, las cuales, infortunadamente, parecería que tan sólo se leen en el registro de la agresividad, y cuya reacción consiste en la propuesta de expulsar a los estudiantes «negros», sin que medie el debido proceso.

Estas formas extremas de resolución del conflicto tienen raíces en la retaliación colonial contra el cimarronaje, la cual consistió en balas y dogmas. Durante la primera mitad del siglo XVII, con diligencia, el tribunal inquisitorial de Cartagena persiguió y enjuició a brujas, hechiceros y curanderos africanos y afroamericanos (Maya 1999). Esta insidia particular en parte explica el que hoy en día los afrocolombianos no ostenten expresiones tan nítidas como la santería cubana, el vudú haitiano o el candomblé afrobahiano (Arocha 1998). En consecuencia, Nina de Friedemann propuso

complementar la noción de *africanía* con la de *huellas*. Buscaba precisar los efectos de otras fragmentaciones de la africanidad: el poblamiento disperso y aislado de las minas de oro, destino final para la mayoría de los esclavizados; la formación de *haciendas de trapiche* carentes de esos barracones propios de las plantaciones de caña de azúcar, donde a diario se concentraban cientos de trabajadores forzados; la disminución significativa que —a partir de 1750— tuvo lugar en la oferta de cautivos bozales o africanos en el mercado de Cartagena de Indias, cuando también creció la disponibilidad de cautivos criollos en el mercado de Popayán. Y por último, la importación masiva de *muleques* —niños y adolescentes— que los ingleses metían de contrabando por el río Atrato en tales números, que el gobierno colonial prohibió el comercio por ese río durante cien años contados desde el penúltimo decenio del siglo XVII (Jiménez 2000).

En Colombia, hoy la africanía podrá manifestarse en términos de huellas. Sin embargo, ante los avatares enumerados, es un prodigio de memoria y resistencia el que sobreviva y se muestre con la vitalidad con la cual lo hacen los conocimientos de botánica y medicina, tanto en el Afropacífico, como en la zona plana del norte del Cauca. En esta investigación, evidenciamos esa persistencia y fortaleza mediante el trabajo con el método del diario intensivo, de modo tal que no dudamos en hablar de la panafrocolombianidad que ilustraremos en el capítulo metodológico.

### **3. Raíces y Rutas**

A James Clifford le vino como anillo al dedo que en Inglés *routes* (rutas) y *roots* (raíces) se pronuncien lo mismo, *ruts*. En su libro *Routes* publicado por Harvard en 1997, jugó con un solo sonido para condensar los dos sentidos contrapuestos de las transformaciones culturales que —en su opinión— hoy recorren el mundo. El mercado

laboral, el conflicto armado, la velocidad de las comunicaciones y las aspiraciones individuales figuran entre los impulsos que volvieron a los viajes eventos cotidianos, agentes de dinámicas que hasta ahora los estudiosos de la cultura comienzan a descubrir y describir. Tal es el caso de las convivencias y competencias de lo ancestral con y contra aquellos estilos de vida megalopolitanos que las máquinas digitalizadoras reducen a fenómenos locales. No obstante los estímulos de la variación, aún son innegables las raíces, y Clifford se pregunta si en esa persistencia hay un factor de género: en las narrativas etnográficas, los varones deambulan, y las mujeres habitan.

El caso colombiano implica afinar esa hipótesis: las afrocolombianas circulan tanto como los hombres. Mientras recorren el país y trabajan en diversos oficios, dejan a sus hijas e hijos con las abuelas, y ellas y ellos crecen con sus primas y primos, amigas y amigos. Entonces, en este caso la persistencia de la raíz de africanía tendría que ver con la intervención de dos grupos de edad, el de las madres de las madres, y el de los niños y niñas. Los grupos de edad en sí mismos son huellas de africanía. De ellos, hablan varios autores; sin embargo en Afro-Colombia, *los cuagros* del Palenque de San Basilio son los más formalizados (Friedemann y Patiño 1985). La información recogida dentro del sistema escolar de Bogotá indica que los padres y madres siguen siendo muy móviles, y que en el ámbito escolar se forman grupos asimilables a los de edad.

*Puerta de salida. Camino sin regreso* anotó Nina de Friedemann en su diario mientras visitaba la isla de Gorée (Arocha 1999: 39, 40). Se refería a un aviso fijado en «el umbral que miraba al mar y por donde eran conducidos los cautivos con destino a los barcos [que los llevaban a la construcción de América]». Conmovida, minutos antes, ella había leído docenas de letreros de papel pegados a una pared. Entre ellos transcribió el que decía:

La gente senegalesa ha querido mantener la presente Casa de los Esclavos con el fin de recordarle a cada africano que una parte de él mismo pasó por este santuario (Ibíd.).

La diáspora en América fue el efecto más dramático de la ruta transatlántica por la cual fueron obligados a transitar los doce millones de africanos capturados a la fuerza<sup>4</sup>. Para algunos estudiosos, las raíces africanas desaparecieron debido a los rompimientos demográficos, sociales, políticos y espirituales que acarrearón ese camino obligado y las otras rutas que condujeron a los esclavizados desde los puertos de desembarque, hasta las explotaciones coloniales de azúcar, oro, maderas, perlas y ganado (Almarío 1999; Restrepo 1997a, 1997b; Wade 1997). También porque —una vez abolida la esclavitud— los libres anduvieron y, por lo tanto, ejercieron aquella autonomía de movimientos que por siglos les había impedido la sujeción. Entonces, el contacto y el consecuente mestizaje con criollos e indios habrían acicateado aún más el olvido.

Dentro de esa manera de razonar, la metamorfosis cultural debida a la presencia creciente de afrocolombianos en las metrópolis colombianas debe estudiarse en el marco de la hibridación (Restrepo 1999)<sup>5</sup>. Como resultado del deambular, más que del habitar. Sin embargo, al fijarse en Bogotá, surge el interrogante acerca de la preponderancia de africanías culinarias, musicales y corporales en la creación de

---

<sup>4</sup> Esta cifra proviene de *Encarta Africana*, la enciclopedia digital de Microsoft, y sigue siendo controvertida. En su tesis doctoral, Adriana Maya cita las últimas pesquisas de Inikori (1998) al respecto, quien habla de nueve millones (véase también Friedemann y Arocha 1986: 33-35).

<sup>5</sup> «[...] operación conducente a la producción artificial de seres híbridos [...]» **«Híbrido, -a** [...] Se aplica a los seres orgánicos que son producto del cruce de dos individuos de distinta raza, especie o género [...] Se aplica por extensión a cosas en que se advierten procedencias o naturalezas distintas (V.«\*Mezclar»») (Moliner 1992 (H-Z): 38). Las ciencias sociales han tomado esta idea para elaborar la metáfora que se refiere a mezclas y sincretismos de rasgos provenientes de culturas disímiles, presumiendo que la característica resultante difiere de las progenitoras. Alberto Da Costa Silva considera que para el caso afroamericano, esta metáfora es inconveniente por cuanto oculta la fortaleza de la raíz africana. Por su parte, Susana Delvalle (1996) la objeta considerando que la mayoría de los híbridos son estériles, y que el traslado mecánico de ese concepto a la antropología arrastra significados e implicaciones contraevidentes en el ámbito de la transformación cultural.

espacios inéditos. Hay restaurantes que ofrecen boyolimpio, arepehuevo y encocao e piangua; discotecas con bandas de chirimía, en las que también se escucha salsa y champeta criolla y jóvenes que rapean en el barrio Santafé, Ciudad Bolívar o San Cristóbal, así como las peluquerías y salones de belleza —para hacerles y cuidarles las trencitas a las niñas o alisarles el pelo a las jóvenes—. Identidades muy definidas que sobresalen en la constitución de los nuevos escenarios de afrobogotanidad. Para entender esos ámbitos, es pertinente fijarse en la interacción de caminos y raíces.

#### **4. Gestos Ritualizados**

Refriéndonos a los afrocaribeños, no cabe duda de que *Los Congos* son una de las comparsas más coloridas del carnaval de Barranquilla. Nina de Friedemann (1985) halló que los altos penachos adornados con flores de papel y las capas de sus disfraces rememoraban los trajes que cronistas del siglo XVII describían para los mandatarios kicongos. Están emparentados con el baile de Negros del carnaval de Mompo en calidad de documentos coreográficos y musicales sobre el cimarronaje reiterado que tuvo lugar en la llanura Caribe (Arocha 1999). Como sucede en el resto del bajo Magdalena, e inclusive en el Magdalena medio, los estribillos musicales que cantan los miembros de danzas y comparsas incluyen el desenmascaramiento de políticos corruptos, repasos de las carencias de servicios, crónicas de quienes viajan a Venezuela en busca del empleo que no consiguen en su tierra o de las desventuras de las mujeres que ellos dejan atrás (*Ibíd.*)

Fuera de un escarnio público, matizado con colores y notas de tambor, quizás el carnaval no infrinja castigos adicionales. Y es posible que más allá de la vergüenza, los culpables no paguen otras penas. No obstante, como para esas fiestas la impunidad es

desconocida, su papel catártico va más allá de la risa e involucra el alivio por el conflicto dirimido mediante la teatralidad musical.

De las fiestas que los quibdoseños celebran en honor a su patrono *San Pacho*, se dice que son los carnavales más largos del mundo. Su apogeo tiene lugar durante la segunda semana de octubre, y está precedido por cuatro semanas de celebraciones barriales, mediante la puesta en escena de *lo difrá*, equivalentes de las comparsas de la llanura Caribe. Sobre carrozas motorizadas en forma de góndola, miembros de cada barrio montan escenarios que replican hitos de las historias locales, regionales y nacionales. Con seguridad que ni el Proceso 8000, ni el de paz con las FARC, ni las alzas en los combustibles y la canasta familiar quedan por fuera de la imaginación de escenógrafos, sastres y maquilladores.

Las bandas de guerra de los colegios y de los militares son impensables en muchos contextos carnestoléndicos. Sin embargo, en del San Pacho siempre desfilan. Claro está que los músicos y los uniformados que los siguen poco marchan. Más bien contonean sus cuerpos con cierta discreción poco exenta de sensualidad. Si en Quibdo la gente consigue afectar la raíz militar de las marchas mediante corporalidades de africanía, también logra convertir a la ciudad en un enorme tablado de baile al cual confluyen *paisas, libres, cholos, chilapos*, turistas de los países del norte y devotos de quien en la santería cubana encarna al oricha Orula.

Los migrantes que llegan a ciudades como Bogotá, intentan multiplicar espacios de convivencia interétnica como el descrito para Quibdo. Esta alternativa tiene sentido porque corporalidad y gestualidad son vehículos idóneos para tramitar desavenencias personales, familiares y colectivas. La teatralización y ritualización de ellas encauzan frustraciones por la vía de diálogos estéticos entre ejecutantes y espectadores. Sin

embargo, el sentido de ambas conductas depende del contexto dentro del cual se celebran, y cuando el público no entiende el significado de muecas y contorsiones, la representación puede ocasionar efectos contrarios a los que vaticinaba el intérprete. El caso del meneo de la pelvis femenina en danzas de champeta o de caderonas del Pacífico ilustra este caso. Lo que para los afrocolombianos descende de los rituales africanos de fertilidad, para la gente del altiplano es vulgaridad extrema que debe prohibirse y sancionarse.

Hoy no se duda que la identidad étnica asimismo se pone en escena. En los ámbitos del transcurso diario también hay significados que se han originado en contextos particulares. Por fuera de ellos, pueden ser objeto de traducciones opuestas. En Bogotá hay quienes envidian la elegancia con la cual visten muchos afrocolombianos. Otros la detestan por la forma como combina colores o porque no disimula atributos físicos. Unos llaman a la policía por lo alto del volumen de la música que la gente negra toca en sus celebraciones familiares; otros añoran ser invitados a uno de esos bailes que duran hasta la mañana siguiente, cuando la dueña de casa ofrece un sancocho de gallina. Hay gente que repudia la forma como muchos afrocolombianos se tocan al saludarse o al visitarse. Otras personas sueñan con expresar su afectividad sin inhibiciones. Hay muchachos blancos que se peinan con dreadlocks, cuyos compañeros acusan de «sucios».

Consonancias y disonancias como las enumeradas aparecerán en los catálogos de lo que hemos observado y conversado. Porque la convivencia interétnica no sólo consiste en los mecanismos para resolver conflictos de discriminación implícita o explícita. Sin duda el lenguaje que la gente emplea para nombrar la diferencia —o los chistes que inventa para resaltarla— tensiona o distensiona. El que los descendientes de

quienes fueron esclavizados en la colonia y parte de la república se valgan de la voluntad del olvido ha implicado retos investigativos que en este proyecto comenzamos a desarrollar, y que se perfilan como opciones para darle continuidad al trabajo con los maestros que participaron en esta exploración.

#### **D. Coordinadas Metodológicas**

En esta sesión abordamos las fases de la investigación, haciendo énfasis en una actividad que no figuraba en la propuesta original, el *Taller de Técnicas Etnográficas* de la carrera de antropología, y en los detalles referentes al adiestramiento en el método del *Diario Intensivo*. Diseñamos esa asignatura teniendo en cuenta nuestra propuesta de investigación. La tomaron 16 estudiantes, cada uno de quienes visitó cinco veces el colegio que le asignamos. Como cada visita se prolongó por cuatro horas, alcanzamos 320 horas de observación. Además de esta cifra, hay que tener en cuenta que los coordinadores también visitaron por lo menos cinco veces los centros educativos, con la misma intensidad de los estudiantes. Sumado el tiempo que ellos invirtieron al de los estudiantes, obtenemos un total de 400 horas de observación del ámbito escolar, es decir 300 horas más de lo previsto en los términos de referencia. Por su parte, los talleres que llevamos a cabo con los maestros también superaron por un 200% lo presupuestado en la propuesta original.

#### **1. Fases de la Investigación**

La propuesta para realizar el estudio objeto de este informe<sup>6</sup> reconocía la ausencia de información sobre espacios de convivencia interétnica dentro del sistema educativo en la ciudad. Entonces, consideramos apropiado partir de experiencias concretas de

---

<sup>6</sup> Proyecto de Investigación: *Convivencia Interétnica dentro del sistema Educativo de Bogotá*. Centro de Estudios Sociales -CES- y Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- Bogotá, 27 de junio del 2000.

docentes, estudiantes, directivas y padres de familia afrodescendientes y establecer nexos ellos. Los aportes de estas personas serían insumo fundamental y carta de navegación para adelantar este trabajo.

Hubo variaciones en las tres fases que contemplamos en la propuesta metodológica original. Los cambios obedecieron a que ya en el terreno fue evidente que la dimensión institucional de continuo se entrecruzaba con la de la vida cotidiana, y por lo tanto, debían documentarse al mismo tiempo.

## **2. Conformación del Equipo de Trabajo**

Nos dispusimos a conformar un equipo mixto de 15 docentes y directivos docentes, quienes pertenecieran a instituciones públicas y privadas, con las tres jornadas, así como de científicos sociales de la universidad. A ese grupo le correspondía desarrollar talleres sobre el método del *Diario Intensivo* para identificar imaginarios de esos maestros y maestras con respecto a los objetivos 1, 2, 3, 4 y 5 (véase la propuesta CES-RED a la SED, 27 de junio de 1999).

Desde el primer momento, la confluencia de las instancias CES-RED-Docentes constituyó el reto de consolidar un equipo de trabajo multiestamental, interdisciplinario, pluriétnico y multicultural, el cual permitiera elaborar una visión más ajustada de las singularidades, potencialidades y necesidades de los afrocolombianos. También debería admitir la formación en las vicisitudes de la experiencia investigativa, cuyo saldo pedagógico consistiera en nuevos problemas, y alternativas de análisis, así como posibles caminos de encuentro con esas comunidades.

La integración de un grupo con esas características no fue una tarea fácil. Limitaciones de tiempo y compromisos profesionales impidieron la vinculación de

algunas personas o la permanencia de otras hasta el final. Sin embargo, el estudio comenzó a tiempo, bajo la dirección del antropólogo Jaime Arocha Rodríguez del Centro de Estudios Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Como codirectores actuaron la historiadora Patricia Enciso Patiño, asesora en educación intercultural del Ministerio de Educación Nacional<sup>7</sup> y psicólogo Uriel Espitia Vásquez, investigador del Programa RED, quien además fue asistente general. El estudiante de antropología, Diego Fernando Madiedo se ocupó de sistematizar el trabajo, y Margarita Jaramillo de apoyar a todo el personal. Más adelante, ampliaríamos el equipo, de acuerdo con los requerimientos de las observaciones de campo.

La selección inicial de maestros y centros educativos tuvo como base la primera georeferenciación de los afrodescendientes de Bogotá, que había elaborado otro equipo del CES, identificando hogares afrocolombianos mediante el trazo de redes de familiares y amigos de esa afiliación étnica (Arocha et al. 2001). Más adelante aplicamos otros criterios que permitieran integrar un colectivo de docentes y directivos de diferentes estratos sociales, de instituciones públicas de educación, con alguna experiencia o cercanía a la investigación, e interés por la convivencia interétnica.

A comienzos de 2001, la secretaría de Educación sugirió reclutar otros maestros entre los 74 inscritos en el Programa de Formación Permanente de Docentes-PFPD, auspiciado por la Universidad Pedagógica Nacional y cuyo énfasis consistía en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Después de los ajustes necesarios, quedaron conformados los equipos de trabajo conforme lo indican las siguientes tablas:

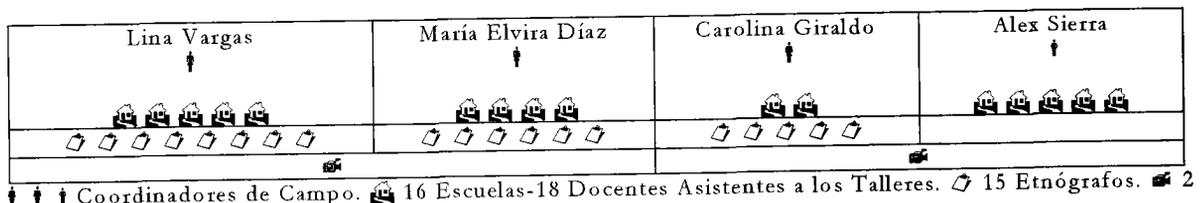
---

<sup>7</sup> La colaboración de la historiadora Enciso llegó hasta mayo de 2001 porque sus compromisos profesionales le impidieron mantener la intensidad horaria original. La colaboración de ella no ocasionó costo presupuestal en virtud de su Comisión en el Programa RED por parte del MEN.

Tabla 1. Asistentes al Taller de Diario Intensivo

Cargo	Nombre	Institución	Localidad	Jornada
Docente	Celestino Ortiz B.	José Joaquín Castro Martínez	4	T.
Docente	Celima Ibarra Rodríguez	CED Las Violetas	5	T.
Docente	Dora Esperanza Roldán	CED Chicó Sur	5	T.
Docente	Teresa Rodríguez	CED Agustín Codazzi	6	T.
Docente	Víctor Manuel Acuña	CED San Bernardino	7	M.
Docente	Nelson José Muñoz	CED San Bernardino	7	T.
Docente	Guillermina Mosquera Valderrama	CED Fernando Mazuera Villegas	7	T.
Docente	Patricia Salomé Quintero Cabrales	CED Fernando Mazuera Villegas	7	T.
Docente	Luz Adriana Ruiz Serna	CED Patio Bonito I	8	M.
Docente	Paulina Palacios Parra	CED La Chucua	8	M.
Coordinadora	Nubía Rocío Torres Poveda <sup>8</sup>	CED San Rafael	8	M.
Docente	María del Carmen Valencia	CED Nueva Castilla	8	M.
Docente	Myriam Urbano	CED El Japón	8	M.
Docente	Roberto Matías Perea Mosquera	CED Nueva Castilla	8	T.
Docente	Carmen Emilia Páez Díaz	CED Gerardo Paredes Martínez	11	M.
Docente	Leocadia Mosquera	CED Alberto Lleras Camargo	11	T.
Docente	Betty Fuentes	CED Estrella del Sur	19	M.
Docente	Carmenza Casallas	CED Estrella del Sur	19	M.
S/visor	Laureano A. García P.	En Comisión en MEN		

Tabla 2. Esquema del Trabajo de Campo



CED San Bernardino J.T.	Nelson José Muñoz	Lina Vargas	Camilo Luna
CED Fernando Mazuera J.T.	Guillermina Mosquera V. Patricia Quintero C.	Lina Vargas	David Jimenez, Mónica Amador, Arnulfo Rojas, Oscar Amaya
CED Patio Bonito I J.M.	Luz Adriana Ruiz Serna	Alex Sierra	Alex Sierra
CED La Chucua J.M.	Paulina Palacios Parra	Alex Sierra	Alex Sierra
CED San Rafael J.M.	Nubía Rocío Torres Poveda	Alex Sierra	Alex Sierra
CED Nueva Castilla J.M.	María del Carmen Valencia	Alex Sierra	Alex Sierra
CED El Japón J.M.	Myriam Urbano	Alex Sierra	Alex Sierra
CED Nueva Castilla J.T.	Roberto Matías Perea M.	María E. Díaz	Sayra Aldana-Marcia Pinzón
CED Gerardo Paredes Martínez J.M.	Carmen Emilia Páez Díaz	Carolina Giraldo	Daniel Velándia, Carolina Ardila
CED Alberto Lleras Camargo J.T.	Leocadia Mosquera	Carolina Giraldo	Miguel Contreras, Carlos Uscátegui, Valentina Nieto
CED Estrella del Sur J.M.	Betty Fuentes	María E. Díaz	Joaquín González
	Carmenza Casallas		

Gracias a la experiencia de los miembros del equipo que hacen parte del programa RED, varias sesiones del taller enfocaron la normatividad que guía a las instituciones educativas y la ley general de educación, en calidad de contextos que permitieran comprender el marco institucional de la escuela bogotana. El paro que adelantaron los empleados de servicios generales que iban a ser despedidos de la Secretaría de Educación Distrital atrasó por tres semanas el acopio de información. Algo similar sucedió con el movimiento para frenar la aprobación de la ley de transferencias. Sin embargo, estos sucesos imprevistos no causaron mayores traumas, y los docentes co-investigadores contribuyeron con los ajustes y precisiones necesarios para perfeccionar los informes de avance y finales.

### 3. El Diario Intensivo

En este proyecto nos comprometimos a que un grupo de docentes del sistema educativo distrital adquiriera destrezas etnográficas para observar su ámbito profesional. Para ello, consideramos adecuado el método de autoanálisis que desarrolló el psicólogo norteamericano Ira Progoff y que bautizó como *Diario Intensivo*. Además de facilitar el

adiestramiento en las observaciones del medio escolar, sensibilizaría a quienes se hicieran diaristas en los perfiles implícitos de la convivencia conflictiva que podrían existir dentro de sus centros educativos.

#### **a. Arqueología de la Identidad**

La introspección escrita acerca de sí mismo es una de las esencias del *Diario Intensivo*. Otra consiste en hacer esa introspección recapitulando los sueños y jugando a soñar despierto, y una tercera en ir ampliando las anotaciones que uno va haciendo en ese juego de sueños y ensoñaciones.

Proponerle a un grupo de maestros y maestras que se pensara a sí mismo a partir de descripciones autobiográficas tenía sentido dentro de una investigación que versaría sobre convivencia interétnica en Colombia. En este país, como en casi toda América Latina, hay patrones implícitos y sutiles de discriminación étnica, cuya identificación y reconocimiento chocan contra los ideales de democracia racial que la escuela ha troquelado en nuestras mentes. Así, muchos colombianos sostienen que los chistes sobre negros no constituyen una forma soterrada de degradación, pero al mismo tiempo desprecian por arribistas a las mujeres *negras* que se casan con hombres *blancos*.

Ni hablar de invisibilización y ocultamiento. Tan sólo durante los últimos diez años, parte del sistema universitario aceptó a regañadientes la introducción de cátedras y proyectos de investigación que examinaran la historia y los aportes económicos, políticos y estéticos de los afrodescendientes. Y aún a muchos de ellos mismos les cuesta trabajo verse como pilares de la edificación nacional o como descendientes de gente de aquellas naciones del África occidental, centro-occidental y central que le han legado a la humanidad paradigmas universales de respeto hacia aguas, vientos, selvas, antepasados y dioses.

Nuestra experiencia indicaba que la palabra «no» consistía en la respuesta más frecuente a la pregunta de si a lo largo de su vida, usted —como afrodescendiente— ha sido objeto de tratos discriminatorios (Arocha et al. 2001). Frente a la historia de esclavización y de sus legados de exclusión social y política, por fortuna, las víctimas ejercen la pertinaz voluntad del olvido. Empero, hoy por hoy esa manera de defender la integridad personal no es buena aliada de aquellos cambios inaplazables que vayan más allá de tolerar la diferencia, y más bien la reconozcan como motor de la democracia incluyente.

Una de las primeras aplicaciones del Diario Intensivo en la carrera de antropología de la Universidad Nacional consistió en el trabajo de grado que el músico y antropólogo afroneguaseño Tomás Torres desarrolló en 1989. Su esfuerzo demostró que la introspección escrita sí era método idóneo —aunque doloroso— para averiguar y tomar conciencia de las características y efectos demolidores de la invisibilidad y la discriminación implícita. Años más tarde, María Elvira Díaz Benítez, una joven de Buenaventura, matriculada en el mismo plan de estudios de Torres, y hoy parte de nuestro equipo de investigación, se arriesgó a hacer la arqueología de su identidad, mediante inscripciones, transcripciones y descripciones autoanalíticas. En pocos meses, conoció el cielo y el infierno de la afrocolombianidad, y se desavino con familiares y amigos debido a las críticas implacables que pudo articular contra el blanqueamiento de cuerpo y alma que mucha gente negra acepta para ser aceptada.

#### **b. El Lenguaje de los Sueños**

Por lo general, quien sueña no entiende, sino que *siente* lo que soñó. Quizás a ello se deba que en tantas comunidades tradicionales, haya especialistas como Plácida Linero quien tenía «[...] una reputación muy bien ganada de intérprete certera de sueños ajenos,

siempre que se los contaran en ayunas [...]» (García Márquez 1981: 9, 10). En los medios académicos y de personas acomodadas, a los psicoanalistas les compete el papel de Plácida.

Como nuestros ademanes y gestos, los sueños están hechos de cadenas complejas de imágenes, cargadas de emoción. Además, son metáforas que confunden la cosa nombrada con su nombre, expresan relaciones en tiempo presente y en ausencia de *noes*. Esa gramática particular hace que nos preguntemos si quedan bien traducidos cuando los narrábamos mediante nuestras palabras que sí contienen partículas para decir *no*, modos condicionales, subjuntivos e imperativos, y conjugaciones verbales que localizan la acción en el pasado o el porvenir.

Dentro del diario intensivo, el soñador hace sus propias interpretaciones, a partir de la forma como se vayan retroinformando los distintos apuntes que va haciendo en una *bitácota de sueños y ensoñaciones*. El repaso de las narrativas hechas durante un período revela los patrones del sueño, y le abre al soñador la posibilidad de ir descodificando sus sentidos. El que los haya pasado al papel le permite volver sobre ellos, y hacer comparaciones adicionales, que dan lugar a otra tarea significativa, la de la expansión de los sueños y ensoñaciones. No sólo consiste en ponerle el final feliz al sueño hermoso que interrumpió el ladrido de un perro, sino dar origen a narrativas alternas que bien pueden nutrirse de nuestras ensoñaciones, o sea de los sueños que hacemos con los ojos abiertos, como sucede mientras viajamos en el bus hasta la escuela o en clase para combatir el discurso aburrido del maestro.

La retroinformación es inseparable de los ejercicios del diario. Porque, claro está, el método no se limita a la bitácota de sueños y ensoñaciones. El diarista también lleva una bitácota de sus actividades cotidianas. Sus entradas no consisten en ensayos

complejos sobre lo acaecido durante el día, sino en inscripciones breves y carentes de valoraciones morales sobre la cotidianidad.

### **c. El Modo Video**

En los talleres de los miércoles, diferenciamos los ejercicios *largos* de los *cortos*, siendo éstos últimos los de las bitácoras. Como es obvio, los ejercicios largos requieren tiempo, paciencia, pero en especial un sitio silencioso y tranquilo donde podamos meditar. En inglés el tipo de meditación que atraviesa estos ejercicios del diario se llama *twilight imagining*, que no es fácil de traducir al español. Mónica Espinosa habla de *imágenes crepusculares* (véase Bermúdez et al. 1996); otros de *imagería de la vigilia*, porque lo que busca esa meditación es la riqueza de imágenes que tienen los sueños que anteceden el despertar.

A los asistentes de los talleres de los miércoles ni les cuadró lo de crepuscular, ni lo de vigilia, así que escogimos *modo video*, pensando en que los videos musicales contemporáneos sintetizan el sentido de los ejercicios largos, en cuanto a la riqueza de las cadenas de imágenes, y a la aparente ausencia de sentido de las mismas.

Para entrar en *modo video*, apagábamos las luces del salón 6-26 del CES, y en una ocasión pusimos música de un disco llamado *El arpa curativa*. Cerrábamos los ojos, e íbamos ordenándole a cada músculo del cuerpo relajarse, de modo que los miembros y el tronco quedaran como dice la rima infantil, «manito chiquita sin hueso ni naá». Una buena alternativa para alcanzar este estado consiste en imaginar una especie de centella que entra por la cabeza y va recorriendo y soltando nervios y músculos. La respiración y el ritmo cardíaco iban desacelerándose, y le proponíamos a nuestra conciencia que dejara de recapitular lo que teníamos que hacer al otro día, o de repetir que lo que me

dijo Juan me hirió, para que la mente quedara como una pantalla limpia, blanca o negra, según el «modelo del televisor» que tuviera cada diarista.

Lo que aparecía en esas pantallas mentales era distinto para cada quien. Después de unos minutos, respirábamos profundo, y despacio, íbamos regresando a nuestro ritmo normal, abríamos los ojos, prendíamos una sola lámpara para irnos acostumbrando al resplandor, y comenzábamos a inscribir con frases lo más breves posibles, esa lluvia de imágenes de la cual habíamos sido productores y testigos.

Las lluvias de imágenes tienden a aglutinarse alrededor de aquel período de nuestras vidas acerca del cual estábamos pensando al entrar en modo video. Sin embargo, esa escogencia no es al azar, sino que depende de quien oriente los ejercicios. En nuestro caso, optamos por el *ahora* —¿dónde estoy en este momento de mi vida?, ¿cómo es mi ahora?. Ahora, ¿quién soy?—. Pero pueden hacerse otras preguntas, como ya veremos. Por ahora, resumimos el sentido de estos ejercicios largos:

Pregunta sobre un período de nuestras vidas → modo video → lluvia de imágenes  
→ inscripción de no más de 10 imágenes → transcripción de las imágenes de ese período  
→ descripción de esas imágenes

Además del *ahora*, los períodos acerca de los cuales nos formulábamos preguntas para ingresar al modo video son los de *mojones* y *encrucijadas*. Por *mojones* entendemos los hitos fundamentales de nuestra existencia que podríamos identificar mediante la lógica racional del historiador o valiéndonos del modo video, teniendo en cuenta que los ejercicios son relacionales y activan procesos de retroinformación con nuestra propia memoria y con los mismos ejercicios. *Encrucijadas* son *mojones* que han

implicado opciones distintas y la escogencia de una de ellas, dejando de lado la otra. Así, al director se le presentó la disyuntiva de seguir estudiando ingeniería o cambiarse a antropología. Tomó la última vía, a sabiendas de que cerraba el otro camino. El correspondiente ejercicio de diario es similar al que se usa para los demás períodos, excepto que incluye las preguntas referentes a lo que el diarista sacrificó al cerrar esa ruta, y la de qué de ese camino fue incorporando de manera permanente a su existencia.

Volviendo a la pregunta de ¿dónde estoy ahora?, el modo video respondió con una lluvia de imágenes, de las cuales inscribimos diez. El primer paso en su transcripción consistió en ponerles una fecha. Por ejemplo, cuando el director hizo su primer ahora, todas menos dos imágenes se aglutinaron alrededor de la publicación del libro *De sol a Sol* (Friedemann y Arocha 1986). No desechó esos «dos cabos sueltos» que parecían carecer de lugar por lo tempranos que eran. Los incluyó en una ficha especial para convertirlos en *mojones* y hacer dos preguntas para entrar en dos modos video en dos ocasiones diferentes. Entendamos que siguiendo la lógica del historiador biógrafo, el diarista hubiera podido hacer la siguiente lista: primera comunión, ingreso al bachillerato, grado de bachiller, primer beso, entrada a la universidad, entre otras entradas «lógicas». Cada una de ellas podría convertirse en una pregunta como ¿dónde estaba yo cuando hice mi primera comunión?

Sin embargo, desde el punto de vista del movimiento oscilatorio entre razón y emoción, es más constructivo tomar la entrada «ilógica» que no cupo en mi ahora, porque pasó hace mucho, y formular lo siguiente: ¿cómo era yo cuando percibí por primer vez el aroma del tabaco rubio que fumaba mi tía? o ¿dónde estaba mi vida cuando mi tío se presentó a mi casa estrenando su Ford '54?

#### **d. Las Preguntas que le Hicimos al Período**

Pese a la atención que merecen los «mojones espontáneos», con respecto a los procesos de retroinformación del diario, volvamos a enfocar el *ahora*. Luego de hacer la periodización de las imágenes que identificamos, descubrimos la lógica de las secuencias, de modo tal que podemos resumirla en pocas palabras. La terminación del libro *De Sol a Sol* condensaba el sentido del primer ejercicio del *ahora* que hizo el director en 1987. Lograda esa síntesis, procedemos a hacerle al período —o a esa condensación— las preguntas que aparecen a continuación:

##### **1. Egosistema**

Durante ese período de mi *ahora*, ¿cuáles han sido los *sueños* que con más frecuencia he tenido?, ¿cuáles las *ensoñaciones*?, ¿cómo ha sido mi *cuerpo*?, ¿qué cambios ha experimentado?, ¿qué experiencias particulares ha tenido?. Desde el punto de vista de la estética y la espiritualidad, ¿cómo lo he percibido?

##### **2. Ecosistema**

Durante estos meses que conforman mi *ahora*, he estado rodeado de objetos y de otros seres vivos. De ellos, ¿cuáles han pertenecido a mi *cotidianidad*?, ¿cuáles a mi *trabajo*?, ¿cuáles a mi mundo estético?, ¿cuáles a mi mundo social y político?, ¿cuáles a mi mundo espiritual?. La ausencia de ellos, ¿qué me ha producido?.

En nuestros talleres fue evidente la dificultad para establecer límites entre las categorías de estas preguntas. Por ejemplo, hoy un objeto de muchos *ahoras* es el computador, el cual —por si fuera poco— desempeña papeles múltiples en nuestra cotidianidad, por lo que afecta a nuestras comunicaciones con otras personas; además, se trata de un aparato sin el cual el trabajo de muchos de nosotros sería impensable, y

gracias a la música que podemos archivar en su disco duro, afecta mis valores estéticos. Entonces, un daño en el computador puede ser un trauma grave por la multiplicidad de mundos que afecta. Sin embargo, la formulación de ese conjunto de interrogantes cumple una función fundamental del diario, resaltar el carácter relacional de nuestra existencia.

### **3. Sociosistema**

A esta categoría pertenecen los interrogantes relacionados con quienes nos rodean. La pregunta fundamental es, durante ese período, ¿quiénes fueron las personas más importantes? En el caso de ese ahora del director, tan centrado en el libro *De Sol a Sol*, es lógico que su colega Nina S. De Friedemann figurara como eje de su sociosistema. Sin embargo, era pertinente que él se preguntara para entonces qué estaba pasando con cada miembro de su familia, con sus amigos personales, con otras personas asociadas al trabajo, o quizás con seres con quienes no tenía una relación directa o no conocía en persona, pero cuyos actos afectaron la conformación del período. En uno de los cursos de etnografía dentro de los cuales usamos el diario intensivo, uno de esos personajes que afectaron a muchos estudiantes, pese a no haberlo conocido cara a cara fue Indiana Jones. Figuraba en unos años determinados por la escogencia de la antropología como opción profesional. En la instancia de un trabajo investigativo como el que desarrollamos en este proyecto, era pertinente dejar abiertas las opciones de interrogarnos sobre nuestras relaciones con los participantes en la investigación, niños y niñas, maestros y maestras, administradores y funcionarios, padres y madres de familia

Dentro del sociosistema les dimos importancia a las preguntas sobre aquellos sucesos que han moldeado el ahora. Y como en el caso de los objetos, esos sucesos pueden relacionarse con lo estético —la exhibición de Botero en la Casa de la

Moneda—, lo social —el fallecimiento de Delia Zapata Olivella—, lo político —el magnicidio de Bernardo Jaramillo— y lo espiritual —una ceremonia de iniciación de la religión de los orichas—. De hecho, en uno de los talleres uno de los participantes preguntó, porqué los sucesos no deberían aparecer dentro de las dimensiones egosistémicas. La respuesta fue que el diario es un instrumento flexible. Sin duda, hay unas normas para que los efectos relacionales y de retroinformación tengan lugar. Sin embargo, cada quien podrá introducir las variaciones que más lo hagan sentir a gusto con el método. Eso sí, quizás la única norma inviolable es la de la espontaneidad. Las preguntas que hemos enumerado deben funcionar como una guía, pero si se convierten en una camisa de fuerza que echan a pique la ingenuidad de los ejercicios, quizás valga la pena suspender la tarea y darse unas vacaciones.

#### **e. El Movimiento Pendular**

Los ejercicios *largos* del diario intensivo se mueven desde el *modo video* —con su lenguaje de sueños, ensoñaciones y gestualidades— al del *modo conciente* —con su lenguaje gramatical de noes, y verbos en subjuntivo o condicional. Lo importante es oscilar. Lo grave, quedarse en uno de los dos extremos del péndulo.

Respondidas con papel y lápiz las preguntas que mencionamos, la transcripción del período continúa expandiendo los detalles del período. Para lograrlo, el diarista le lee en voz alta a una grabadora lo periodización que ha escrito. El primer efecto de la lectura en voz alta, es el del surgimiento de nuevas asociaciones y aclaraciones de las cuales el diarista no tenía conciencia. Luego, cuando oye su propia voz en la grabadora, refuerza la sensación de que hay otra persona hablándole de su vida, y a media que un nuevo conjunto de asociaciones y precisiones toma forma, el diarista lo va anotando en su libreta, en sus fichas o en su propio computador, según haya sido su escogencia.

Entonces, de unas breves inscripciones sobre el período, al final el diarista ha obtenido un descripción rica en eventos que, o no recordaba o consideraba que carecían de importancia. Hemos tomado el caso del *ahora*, pero el método se puede aplicar ya sea a un mojón o a una encrucijada, y cuando el diarista ha completado un buen número de entradas en su bitácora de la cotidianidad, las repasa, y vuela a hacerse la pregunta acerca de dónde está en ese momento. Realiza el procedimiento que hemos descrito, y obtiene una imagen de ese período más breve. Es un *arqueo* o balance de las semanas durante las cuales ha estado trabajando con el diario intensivo.

#### **f. Diarios “Contaos”**

Al final de los talleres con maestros, los *diarios contaos* surgieron como alternativa la método de Progoff. Esta escogencia está por perfeccionarse y consiste en llevar inscripción y transcripción de imágenes, obtenidas en *modo video*, hasta su organización en orden cronológico, e iniciando diálogos con los demás asistentes, a partir de las imágenes inscritas. Esta variación heterodoxa permitiría, primero, salirle al paso a las limitaciones de tiempo y espacio para meditar, acerca de las cuales todos los docentes hicieron hincapié; segundo, identificar aquellas experiencias personales cuya exposición en público no comprometa le pundonor de quien narra, ni les cause «vergüenza ajena» a los escuchas; tercero, crear unos hábitos, hoy inexistentes, para reflexionar sobre uno mismo, mediante instrumentos que permitan una objetivación comparable a la que alcanza escribiendo, y cuarto, dar origen a un conjunto de técnicas de autorreflexión que se compadezcan con las costumbres de personas que consideran inconcebible el «hablarle» a un papel o a una libreta y no a Plácida Linero, tan curtida en el arte de averiguar qué premoniciones encierran los sueños en bosques de higuerones.

### ***1) El Cuento de la Intolerancia***

Como casi todos los afrochocoanos, a Paulina no sólo le gusta contar cuentos, sino que sabe hacerlo. Una tarde, miró el cuadernito que le habíamos dado para que hiciera sus bitácoras, y más bien se dirigió a Laureano, también del Chocó, diciéndole que en aquello de la convivencia a ella nunca se le había olvidado el día cuando unos amigos de su hijo hicieron que él se hiriera para comprobar si su sangre era negra o roja. Un trompada era la mínima reacción ante un acto de semejante crueldad, pero como para las autoridades de los colegios, «esos negros son tan agresivos», había que darle una lección al hijo de Paulina.

Todos los asistentes comenzaron a hablar al mismo tiempo. Los unos, para repudiar el incidente. Los otros, para testimoniar que el caso no era excepcional, y que a docentes y directivas, por lo general, no eran imparciales a la hora de dirimir conflictos que involucraran estudiantes negros y negras. El salto conflicto-expulsión, que poco involucra estudiantes «blancos», desemboca en tutelas y derechos de petición, muchos de los cuales pueden olvidarse, si los maestros afrodescendientes no les hacen el debido seguimiento.

Estas injusticias, según comentarios de otros talleres, llevan a la discriminación positiva. La profesora Leocadia dijo que la ejercía sin ningún recato. Que cuando veía a una madre o a un padre negro, haciendo fila para buscar un cupo, se lo llevaba a la cabeza de la cola, y al mismo tiempo hablaba con quien sería el docente del futuro estudiante para que le abriera un campito en el salón, como fuera, que ella a esa maestra le había hecho otros favores. Otro coro de voces desordenadas se dividió entre quienes condenaron esa conducta y quienes persistieron en defenderla argumentando que los

afrocolombianos, en especial los recién llegados a la capital, carecen de las competencias culturales hasta para moverse en la ciudad, mucho menos para acceder al sistema educativo. Todo ello, además de que su situación económica es desfavorable. Para la profesora Leo, es inaceptable ver a una de estas personas —perpleja— alejándose de la escuela. Quizás nunca vuelva a saber de ella, y sus hijos queden por fuera del sistema educativo.

Seguir haciendo referencia aquí a la forma como los talleres nutrieron las reflexiones sobre convivencia interétnica, llevaría a anticipar los textos que aparecen en nuestros capítulos sobre los resultados de la investigación. Más bien, encausamos este balance sobre el diario intensivo hacia algunos resultados inesperados de su introducción: los enfoques sobre las culturas afrocolombianas; hacia el futuro, la posibilidad de afianzar diálogos interculturales que permitan elaborar materiales de enseñanza. Esos materiales ayudarán a llenar los vacíos que hoy enfrentan quienes están interesados en poner en marcha la cátedra de estudios afrocolombianos, como medio de ampliar los márgenes de tolerancia interétnica dentro de las escuelas del distrito.

## ***2) El Cuento del Forzán***

La profesora Paulina Palacios quizás fue quien más se arriesgó a mirar sus notas de diario, y contar un cuento. Una noche dijo que varias veces se había soñado con el *Forzán*. Mientras sus «corraciales» hicieron sonrisas nerviosas y guiños de complicidad, los del altiplano quedamos boquiabiertos.

Para entender qué había pasado, es necesario aclarar que en el Chocó una figura paradigmática fue la de Diego Luis Córdoba. Según su utopía, tan sólo mediante la educación los afrodescendientes podrían superar las consecuencias perversas de la esclavización. Se propuso ampliar el sistema educativo creando una red de escuelas

pedagógicas que se extendió por casi todos los municipios. Así, no es por casualidad que haya maestros chocoanos a lo largo y ancho del país, pero que además sean muy bien valorados por sus destrezas didácticas.

Dentro de esta tradición, es usual que las maestras estén preparadas para viajar solas a sitios lejanos, y manejar los planteles sin mucha ayuda. Esta imagen de personas viajeras, fuertes y decididas también tiene que ver con la autonomía que caracteriza a las mujeres afrodescendientes. Como ellos, ellas viajan, recorren, y andan desde la primera mitad del siglo XVIII, cuando sus antepasadas se automanumitieron, y obtuvieron de sus amos las cartas de libertad que las acreditaban como *libres*. La potestad de moverse de un pueblo a otro era imposible durante el régimen de esclavización. Con todo y esta valentía, en la soledad de casas como la que describía la profesora Paulina para el pueblo donde vivió en el bajo Atrato, a ellas les aterra que un hombre venga a derribar su puerta y a someterlas a maltratos sexuales, por el mero hecho de que ellas estén solas. Entonces, el Forzán es un violador mitológico, cuya figura concentra las taras machistas y el odio que ellas despiertan. Las historias sobre esa figura abominable les han permitido a las mujeres compartir terrores y ejercer la resistencia de género.

El rescate de Forzán en una bitácora de sueños derivó en un diálogo franco mediante el cual el resto de las maestras del Afropacífico fue identificando los tipos de encuentros sexuales que pueden ocurrir por la noche. Señalaron que no todos incluyen maltrato y forcejeo violentos, y en consecuencia comenzaron a hacer una tipología del *gateo*. La práctica consiste en deslizarse subrepticamente hasta la habitación de la mujer deseada, y su ejercicio depende de la educación de los hombres, y de la proximidad o lejanía de ellos con respecto a las conductas «civilizadas».

Esta conversación llevó a otra sobre la forma como sobretodo las mujeres se visten, calzan y peinan revelando así esa educación y proximidad o lejanía. Por fuera del taller, y de regreso al ámbito escolar, los estudiantes de etnografía Miguel Ángel Contreras, Carolina Ardila, Valentina Nieto y Daniel Velandia, con su coordinadora Carolina Giraldo, profundizaron este diálogo, con los resultados que pueden apreciarse en los informes que incluimos como anexos.

La araña fue otro ser mitológico que surgió de una entrada que la maestra Leocadia Mosquera hizo en su diario y la cual leyó en otro taller:

*Mi comadre Araña  
Cagó cabuya  
¡Ay! Compadre sapo,  
No le haga bulla.*

La narradora comentó haberlo aprendido de su abuela, quien se lo decía cuando niña para evitar que hiciera comentarios imprudentes, y añadió que sus mayores les daban el nombre de Ananse a las personas sabias, y que a Ananse le correspondía el papel de mantener a la familia unida. De nuevo, en este caso fue necesario explicar que la araña Ananse es un héroe mitológico de la familia akán. Uno de sus pueblos dio origen al imperio ashanti de Ghana y con los fantis y ańis también se extendió por la Costa de Marfil. Miembros de estas etnonaciones comenzaron a ser capturados a partir de 1640 para ser esclavizados en América, y siguieron llegando de contrabando hasta bien entrado en siglo XIX, a juzgar por la historia de la nana de María, la princesa achimi secuestrada la noche de su boda, según la novela de Jorge Isaacs.

En el Caribe insular la llaman Anancy, Miss Nancy o Breda (brother) Nancy y encarna al héroe astuto quien les roba fuego y conocimientos a deidades más poderosas, para entregárselos a los humanos. En el Chocó, a este Prometeo africano la gente le

sigue rindiendo culto en los ritos mediante los cuales los padres les curan el ombligo a sus hijos e hijas usando sustancias preparadas con algo de la araña que, sin embargo, no comprometa la integridad física del animal. Tal el caso del saquito blanco que queda abandonado en el suelo, después de que han empollado sus huevos. Los progenitores se proponen que mediante ese *unto*, al llegar a la adultez, sus descendientes hayan adquirido las cualidades de astucia y rebeldía del dios araña, a veces perverso, quien encarna la rebeldía contra la sujeción forzada.

El haber introducido el tema de las *ombligadas*, llevó a que las mismas maestras hablaran de otra posible africanía akán, las *zoteas* donde las mujeres practican su agricultura. También conocidas como *paliaderas*, estas plataformas de madera sostienen canoas que ya no navegan u ollas viejas que, con la ayuda de sus hijos, las mujeres rellenan de tierra de hormiguero. Allí cultivan productos que tienen que ver con el cuerpo femenino, la menstruación, la sexualidad, el amor y la culinaria, incluyendo las semillas de una palma de coco o de otro árbol que siembran cuando quedan embarazadas. El día del alumbramiento, plantan el retoño con la placenta, y les enseñan a nenes y nenas a llamar *mi ombligo* al árbol que crece con ellos.

Al oír sobre este culto chocoano por las plantas, la profesora Carmen Paz dijo que, en su región de origen, la zona plana del norte del Cauca, las mujeres no usan las zoteas, pero si tienen una agricultura propia de matas para cocinar y curar. En el intercambio que inició con las otras maestras, fue evidente que afrochocoanos y afrocaucanos comparten una tradición culinaria, etnobotánica y médica. Otras profesoras dijeron «saber de hierbas», y que en sus lugares de origen, sus abuelas y madres les enseñaban el uso de riegos para la protección espiritual y de curación física. También mencionaron la importancia de los sueños en su espiritualidad, por

su carácter premonitorio para la fortuna o la desgracia. En esta panafrocolombianidad tiene que ver con la veneración de los bantúes por las selvas del África central. Congos, angolas y ánzicos figuran entre los primeros miembros de esa familia que comenzaron a llegar en 1580, y a quienes persiguieron los tribunales inquisitoriales durante el siglo XVII, debido a la rapidez con la cual identificaron las similitudes entre la flora africana y la americana, y comenzaron a usar raíces, tallos y hojas de aquí para hechizar o curar, según tuvieran la intención de sabotear la esclavización o de insertarse en la sociedad colonial, ejerciendo un oficio que no fuera el de los cautivos.

El puente que sigue uniendo a África con América es inseparable del culto a los antepasados. El grupo de la Nacional siempre se había preguntado cómo se llevarían a cabo los ritos fúnebres en la capital. Si de por sí, los del altiplano imaginan a los «negros» como la síntesis del ruido, ¿cómo sería si los oyeran cantar alabaos toda la noche para despedir al muerto? Para sorpresa nuestra, las maestras chocoanas contaron que desde antes de venir a Bogotá, ya habían perdido la tradición de cantar alabaos. Guillermina señaló que en muchos barrios de Quibdó, los alabaos se consideraban signo de atraso. Otras la corrigieron señalando que gracias a la organización de «comunidades negras, en los últimos años estaban rescatando los alabaos en el Chocó. Por su parte, Leocadia indicó que aquí en Bogotá, ella había vuelto a cantar en los velorios. Que se había encontrado con un grupo de chocoanas, empeñadas en no dejar morir las tradiciones de culto a los antepasados, y que ellas inclusive habían grabado un cidi. Que ella lo tenía y lo podía traer al taller.

Otro rasgo de panafricanidad consiste en el movimiento de las caderas. El parentesco contemporáneo entre el *sécoussé* del África central y la *champeta* criolla no sólo es de cadencias musicales y entonación de voces, sino de sensualidad pélvica. Los chocoanos refuerzan el ritmo de las nalgas femeninas cantando «caderona, vení remeniate», como sucedió con ocasión de la que se suponía iba a ser la última sesión del taller. Este himno al erotismo tuvo que ver con la continuación de nuestras reuniones. Ese día fue evidente que el manejo del cuerpo afrodescendiente estaba codificado de una manera tan específica, que para los del altiplano no sólo era incomprensible, sino inimaginada. La perplejidad andina que esa noche tuvo que haber percibido la cantadora chocoana motivó a Leocadia para explicarle a Carolina Giraldo que —siendo ella maestra de danza y deportes— la habilidad de las niñas para imprimirle sensualidad rítmica a sus caderas, era fundamental para considerarlas afrodescendientes, así estuvieran atenuados esos otros marcadores de la «raza negra», como la pigmentación, la forma de los labios y densidad de los rizos del pelo.

A partir del canto de caderona, el grupo propuso continuar con las sesiones. El punto de vista de los andinos fue fundamental para esta propuesta, primero porque no obstante haber manifestado el sentirse abrumados por la riqueza de la afrochocoanidad, consideraron que sus culturas no eran pobres, no estaban bien resaltadas en los talleres y tenían aportes qué hacer a los encuentros semanales. Segundo, porque consideraron esencial que esas conversaciones se convirtieran en diálogos interculturales para el enriquecimiento mutuo y para comenzar a producir materiales que hagan posible la cátedra de estudios afrocolombianos que contempla la Ley 70 de 1993.

En conclusión, los talleres de los miércoles no dieron origen a diarios intensivos «escritos a la perfección», mas sí a ideas sobre *diarios contaos*, cuyas técnicas de autorreflexión construyamos a partir de los hábitos de quienes se han formado dentro de la tradición oral o de quienes enfrentan cotidianidades más bien incompatibles con la paciencia, disciplina y dedicación en las cuales quizás pensó Progoff a la hora de publicar *At a Journal Workshop*. El método no fue estéril en la documentación de la convivencia interétnica, y sí de una riqueza inocultable para llevar a cabo exploraciones culturales e interculturales que permitan mejorar destrezas etnográficas, y también examinar cómo poner en marcha la cátedra de estudios afrocolombianos. Esta última tarea es de máxima prioridad, considerando la ausencia de materiales adecuados para enseñar sobre África y Afroamérica. De tener éxito en este nuevo proyecto, con seguridad mantendremos informada a la Secretaría de Educación.

## II. DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

### A. Ley General de Educación

La Ley General de la Educación (Ley 115/94) y sus correspondientes desarrollos normativos, tienen como propósito nacional, transformar la calidad de la educación colombiana, sobre todo en lo atinente a las prácticas rutinarias, hoy por hoy vacías de sentido. Propone mayor descentralización para la autoridad de los maestros, directivos, padres de familia, funcionarios locales y los propios estudiantes, así como el fortalecimiento de las instituciones educativas mediante la unificación intelectual y organizativa de los protagonistas del proceso educativo.

La Ley General de Educación propone articular la educación formal, no-formal e informal; introducir nuevos conocimientos que vayan más allá de la estructura curricular tradicional, y

otorgarle a la comunidad educativa un papel definitivo en la gestión del Proyecto Educativo Institucional, PEI.

Nuevas cátedras y proyectos transversales —medio ambiente, sexualidad, democracia, recreación y deporte y tecnología e informática— requieren que la escuela se salga de los planes de asignaturas acostumbrados, se abra hacia la interdisciplinaridad y requiera que los maestros no sólo enseñen, sino produzcan conocimientos. Sin embargo, no ha sido posible que maestros y maestras dejen de depender de “planes de estudio” que transmiten saberes de manera mecánica, para que los memoricen los estudiantes. Por otra parte, esos nuevos proyectos han tenido dos efectos contrarios: uno, el de la proliferación de actividades por fuera del Proyecto Educativo Institucional, y otro, el de inhibir la innovación, alegando que no existen el docente “especializado” en esos nuevos conocimientos.

Varios sectores del sistema educativo consideran que con los nuevos proyectos, la Ley General de Educación busca fortalecer la demanda para mejorar la eficiencia del servicio educativo, y aumentar la rentabilidad y productividad educativas en función exclusiva de los indicadores de desarrollo económico. Allí el Estado tan sólo cumpliría funciones de inspección, vigilancia y control de los estándares mínimos del desarrollo de competencias propias de una economía de mercado. Promovería la calidad, estimulando la competitividad mediante préstamos, difusión de los resultados de evaluaciones sobre logros de aprendizaje y en general un uso estratégico de la información sobre las variables educativas. Esta opción estaría directamente relacionada con la importancia que la misma ley le otorga a los sistemas nacional de información y evaluación.

No obstante el que la educación esté sujeta a mediciones tecnocráticas y neoliberales, son indiscutibles las posibilidades de elaborar con autonomía Proyectos Educativos Institucionales y las oportunidades de que la escuela se piense a sí misma, se modernice y contextualice en función de recomendaciones como las que emitió la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación

para el Siglo XXI para hacer de la escuela un espacio de aprendizajes permanentes a ser, a saber, a convivir y en general a aprender a aprender.

La Ley General de Educación también se nutre del reconocimiento y legitimidad que la Constitución de 1991 le dio a las identidades étnicas, de género, política y religión. Estas innovaciones le dan más fuerza a la sociedad civil, de modo tal que puede asumir mayores responsabilidades frente a la educación. Esta alternativa cobra importancia al considerar que el fortalecimiento de las nuevas identidades es de carácter local y que está amenazado por valores, aspiraciones y conductas hegemónicas hoy difundidos con celeridad gracias a la globalización de las comunicaciones y los sistemas de información.

Son transformaciones que disponen lo local en lo global y viceversa. Muestran el surgimiento de nuevos signos de identidad dentro de la redefinición cultural al cual asistimos. Afectan al sistema educativo porque hacen parte del relevo de las competencias, valores y sistemas de clasificación y cognición que nos permiten comprender y estructurar lo real en lo simbólico.

Ya no es privativo de la Iglesia católica, ni de la lengua castiza, ni de los partidos tradicionales la hegemonía de nuestra identidad nacional. Hoy, los jóvenes afrodescendientes se han apropiado del hip-hop, el rap y la champeta para redefinir sus identidades e insertarse en espacios metropolitanos que antes les eran extraños.

La Ley General de Educación materializa el artículo 68 de la Constitución de 1991. Por una parte, especifica que estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares hacen parte de la misma comunidad educativa. Por otra parte, le exige a esa comunidad educativa que participe en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y, por lo tanto, en el destino del sistema educativo

Por su parte, el decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 reglamentó la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos. Todas las instituciones educativas están obligadas a regirse mediante un Proyecto Educativo Institucional y un reglamento o manual de convivencia. Sin embargo, cada una de ellas goza de autonomía para formularlos, adoptarlos y ponerlos en práctica.

El mismo decreto estipula la creación de un gobierno escolar, incluyendo los siguientes órganos: Consejo Directivo, el cual orienta al establecimiento en cuanto a lo educativo y administrativo, y define la participación de la comunidad educativa; Consejo Académico el cual actúa como instancia superior para participar en la orientación pedagógica de la institución, y un Rector quien representa al ante las autoridades educativas y ejecuta las decisiones del gobierno escolar.

Sin embargo, las recientes disposiciones aún no han cobrado la suficiente raigambre institucional en las culturas escolares. Esta limitación, añadida al autoritarismo que aún rige las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, impide el surgimiento de escuelas dentro de las cuales la producción de conocimientos y la formación ciudadana sean procesos democráticos.

## **B. Aspectos Metodológicos para la realización de una caracterización Institucional**

La Ley General de Educación especifica que la escuela no existe tan sólo en función de los aspectos académicos, sino que es una comunidad educativa sensible a los problemas que aquejan a la sociedad. A partir de este marco legal, caracterizaremos las instituciones que tomaron parte en el estudio de *Convivencia Interétnica dentro del Sistema Educativo de Bogotá*.

### **1. Instituciones y caracterización de la población atendida**

La tabla 4 muestra la visitas que hicimos, según la jornada, así como la distribución de estudiantes por género y afiliación étnica. Tan sólo en 7 de esas 16 jornadas pudimos identificar a los estudiantes afrocolombianos, debido a que los criterios histórico-culturales que empleamos para identificar a los

sujetos son mucho más complejos que aquellos basados en el color de la piel. En esos planteles, la población afrodescendiente por jornada escolar oscila entre el 1% y 2% del total de estudiantes.

**Tabla 4. Visitas por Jornadas Escolar**

Nombre	Jornada	Estudiantes			
		Hombres	Mujeres	Afros	Total
Col Distrital José Joaquín Castro Martínez	Tarde	414	398	28	812
CED Chico Sur	Tarde	131	126	SDE	257
CED Las Violetas	Tarde	172	166	SDE	338
CED Agustín Codazzi	Tarde	201	193	SDE	394
Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas	Tarde	690	665	14	1355
CED San Bernardino	Mañana	491	473	8	964
CED San Bernardino	Tarde	489	470	7	959
CED El Japón	Mañana	416	401	SDE	817
CED San Rafael	Mañana	360	346	SDE	706
CED La Chucua	Mañana	469	452	16	921
CED Patio Bonito I	Mañana	360	347	7	707
CED Básica y Media Nueva Castilla	Mañana	656	632	SDE	1288
CED Básica y Media Nueva Castilla	Tarde	570	548	SDE	1118
Col Distrital Alberto Lleras Camargo	Tarde	797	767	SDE	1564
Col Distrital Gerardo Paredes Martínez	Tarde	602	579	9	1181
Col Distrital Estrella Del Sur	Mañana	735	708	SDE	1443
<b>TOTAL</b>		<b>7553</b>	<b>7271</b>	<b>89</b>	<b>14824</b>
		<b>51%</b>	<b>49%</b>	<b>1%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Sistema de Matrículas año 2001 (C-600 año 2000)

SDE: Sin dato exacto.

Los sujetos de este estudio pertenecen a los estratos 1, 2 y 3. Quienes van a los colegios de Las Violetas y San Bernardino habitan en áreas semirurales donde la pobreza es menos apremiante. En cambio, las familias de Suba, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar migran con frecuencia en busca de mejores oportunidades económicas. Como es lógico, de esa movilidad depende la deserción escolar.

Los padres de estos niños y niñas trabajan como vendedores ambulantes, recicladores, obreros de la construcción, empleadas de servicio doméstico, y pequeños o medianos comerciantes.

### **C. Registro documental de la Dimensión Institucional**

A continuación presentamos las características de los Proyectos Educativos Institucionales de los Manuales de Convivencia.

## **1. Los Proyectos Educativos Institucionales**

De los colegios que visitamos, cinco tienen versiones finales de sus proyectos educativos institucionales. En los demás esos documentos son provisionales, están en borrador o, “en construcción”, “en revisión y reformulación”, debido a las frecuentes reorientaciones de la filosofía institucional o que varias instituciones han sido unificadas o nucleadas en una sola.

En general, estos documentos expresan la visión, misión, objetivos y prioridades fundamentales de las instituciones. Incluyen inventarios de los valores e ideales que guían la formación de los estudiantes en los ámbitos del saber y la formación ciudadana.

### **a. Contextualización de los saberes**

Esta esfera tiene que ver con la construcción de conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben estar contextualizados y actualizados conforme a las exigencias de la época y a los usuarios del servicio educativo.

El PEI de La Chucua está enfocado “hacia el campo de la comunicación y la formación en valores, destacando las áreas de lenguaje y ciencias”.

“*Formación dinámica de lectores* buscando aprovechar sus espacios locativos y sus posibilidades en el área de lenguaje” (San Rafael).

“*Una educación integral por una sociedad justa y desarrollada; Mazuera 2001: hacia el cambio, de la media académica a la media técnica*” (CED Fernando Mazuera Villegas). Busca calidad educativa para la vida y alrededor de principios como: educación permanente para la convivencia y la paz, para el campo laboral, en la vida y para la vida, y en la ciencia y la tecnología. De allí que el colegio busque fortalecer las competencias estéticas, éticas, ecológicas, tecnológicas y científicas.

### **b. Proyección de los futuros ciudadanos**

En este terreno los colegios ponen énfasis en la formación de valores que guíen al estudiante en la formación de su propia identidad, en la manera de relacionarse con otros, y en el respeto de la diversidad y pluralidad socioculturales del país.

El PEI de Patio Bonito aspira a la "... formación integral de los alumnos, orientándolos en la búsqueda y la construcción de una identidad cultural y para que sean agentes de cambio en la sociedad colombiana". Prevé "la intervención activa y efectiva del estudiante, la familia, la escuela y la comunidad".

En el El Chicó Sur resaltan los valores, la ecología y la comunicación. Piensan el sujeto educativo como una entidad integral conformada por una dimensión humana, una dimensión social (donde se fortalece el respeto, la solidaridad, el diálogo y la convivencia) y una dimensión trascendental y también destacan el carácter pluralista y multicultural de la sociedad colombiana.

Para el CED El Japón es fundamental una "*Comunidad Educativa constructora de valores*", dentro de la cual predominen la autoestima, la responsabilidad, el liderazgo, la autonomía, el valor de la palabra, la tolerancia, el respeto, la libertad, la solidaridad, la amistad, la gratitud, el amor, la rectitud y la verdad.

En San Bernardino hablan de la "*Construcción del Conocimiento y Desarrollo de Competencias para la Vida y el Amor*, dentro de un marco de sana convivencia, de respeto, responsabilidad y autonomía, estimulando la formación del sentido de nacionalidad, pertenencia e identidad".

En Las Violetas, al PEI lo llaman "*Desarrollo Valorativo y Comunicativo para la Formación de un Ciudadano Crítico, Autónomo y Feliz*", y busca "una persona capaz de conocer y vivenciar sus valores y las normas sociales que le permitan interactuar con los demás miembros de la sociedad con miras a conseguir un mejoramiento de su calidad de vida y el de toda la comunidad. A través de espacios de diálogo permanente (...)" (p. 2).

En el CED José Joaquín Castro Martínez: “Todos los recursos tanto humanos como materiales serán empleados por el plantel para que redunden en beneficio de sus educandos sin hacer distinción en aspectos ya sea políticos, religiosos o raciales; todos estos recursos se encausarán al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes e intereses del educando, que le permitan lograr la formación del espíritu democrático-participativo que necesita servir a la comunidad y a la nación”. Allá el estudiante debe tener una autoestima alta, con espíritu cívico, solidario, afectuoso, sensible, que valore y aprecie su familia, tolerante, respetuoso de su colegio y de su comunidad, un miembro activo y crítico que aprenda de los demás, que se desempeñe con dignidad social, autodisciplinado, autónomo, con buenas costumbres, relaciones humanas, honesto y responsable, líder que proceda con rectitud en todas sus actitudes, que se respete y que respete a los demás, que sea veraz, justo, sincero, leal y trascendente.

En el CED Agustín Codazzi, mediante el PEI: “*Visión democrática mediante la formación en valores*”, forman “individuos autónomos, honestos, responsables, respetuosos, creativos, competentes, con una visión justa, analítica crítica, solidaria y coherente con su entorno, de ahí su nombre.”

Y en el Estrella del Sur aspiran a “Propiciar el desarrollo humano y comunicativo de los miembros del barrio Estrella Sur como estrategia para mejorar su calidad de vida, con el fin de potenciar su proyección individual y social, en el entorno donde ellos se desenvuelven” (p. 10). Consideran que su misión consiste en promover “las competencias del conocer, del hacer, el ser y el saber vivir, para lograr el mejoramiento del nivel y calidad de vida tanto individual como social, de los miembros de la comunidad estrellista” (p. 11).

En el CED Gerardo Paredes Martínez rigen principios básicos de solidaridad, conocimiento y autogestión, y en el Alberto Lleras Camargo están comprometidos “con la formación de una nueva ética ciudadana, por lo tanto la institución debe ser el espacio, en que las relaciones de conocimiento

y las relaciones sociales estén mediadas por prácticas democráticas, sustentadas a su vez en un conjunto de principios asumidos racional y automáticamente por la comunidad educativa. Esto nos lleva a un plantel con un modelo participativo, con responsabilidad y derechos compartidos, conocidos y practicados por todos.”

## **2. Los Manuales de Convivencia**

En algunos casos, los manuales de convivencia le dan cuerpo a las orientaciones valorativas de los proyectos educativos institucionales. Formulan la filosofía institucional, objetivos, justificación, perfil del alumno y perfil del maestro. Consignan derechos y deberes del estudiante, criterios para evaluar el comportamiento de ellos, los conductos regulares, incluyendo una tipificación de las faltas y sanciones disciplinarias. También se enuncian los estímulos y la evaluación del rendimiento escolar.

Los colegios evalúan el comportamiento de los estudiantes mediante de un proceso escalonado que jerarquiza las faltas, las sanciones y los entes responsables de ejecutarlas o ventilar la gravedad o atenuantes de los casos. El Observador del Alumno consiste en el instrumento para registrar todos estos aspectos.

Ante las diferencias entre un docente y alguno de sus estudiantes, media un comité conciliador. Puede seguir una amonestación verbal con constancia en el observador, luego una amonestación escrita, cuando la falta es grave, y por último al estudiante pueden remitirlo a la coordinación disciplinaria donde el padre o acudiente, el alumno y un docente firman una constancia del acuerdo con esa instancia. El comité conciliador decide sobre los casos de suspensión, pero al Consejo Directivo le corresponde decidir sobre el último recurso, consistente en la cancelación de matrícula.

Son faltas disciplinarias leves o impulsivas no implican mayores perjuicios físicos o morales y se las tramita corrigiendo y dialogando con el alumno. Por su parte, las faltas graves se cometen

dentro y fuera de la institución; causan perjuicios materiales, físicos o morales, porque atentan contra los derechos de las personas y entorpecen de manera ostensible la buena marcha del plantel.

La enunciación y aprobación de los manuales de convivencia son objeto de concertación, pero no pueden contradecir ni la Constitución Nacional, ni la Ley General de Educación, ni los Derechos Humanos, ni los Derechos del Niño y el Joven.

### III. LA VIDA COTIDIANA

#### A. La socialización: concepto clave de la vida cotidiana

El interés fundamental de la dimensión investigativa de la vida cotidiana es dar cuenta de los sujetos, sus relaciones y de la mutua incidencia de los ámbitos escolares en los contextos extraescolares y viceversa. Se entienden las subjetividades como producto de los procesos de socialización constituidos alrededor de significaciones sociales agenciadas por portavoces institucionales ya socializados (padres de familia, docentes, autoridades en general), que posibilitan al sujeto la creación de sentidos de vida, que sólo pueden realizarse a través del lazo social con el otro.

Estos mecanismos de subjetivación/ socialización, son adquiridos por sentidos de pertenencia, procesos de identificación, formas de participación y visiones de mundo, que articulan la vida cotidiana de los sujetos y colectivos con los planos normativos de las estructuras sociales. El concepto de socialización<sup>9</sup> representa para los estudios de la vida cotidiana, una salida mediadora para las tendencias dicotómicas en las ciencias humanas que separan lo psicológico de lo social, lo individual de lo

---

<sup>9</sup> La socialización es a la vez historia del sujeto y acceso a una historia colectiva. La subjetividad es la materia prima que la sociedad utiliza para constituir los individuos, lo que hace posible no sólo a la sociedad como institución sino también la supervivencia misma del ser humano. Por tanto no ha existido nunca un "individuo substancia" que entrando en relaciones de intersubjetividad, cooperación o acuerdos de convivencia con otros individuos de su misma clase, habría creado un orden social.

colectivo o lo subjetivo de lo estructural, poniendo en relación, tanto procesos subjetivos como objetivos y permitiendo proyectarlos en el plano socio-institucional y en el de las realidades socio-históricas.

Podemos intentar circunscribir la vida cotidiana en las culturas escolares al régimen de interacciones entre los diversos actores de la comunidad educativa, y sólo documentar sus relaciones pedagógicas, sus parámetros disciplinarios, la alternancia entre tiempos de estudio y tiempos de descanso, la monotonía de la mayor parte de las rutinas escolares o el ritualismo que caracteriza sus izadas de bandera, celebración de fiestas religiosas, históricas o cívicas, etc., sin creer que verdaderamente habríamos comenzado a profundizar en la cotidianidad de estos contextos educativos.

Para ampliar esa perspectiva, deberán incluirse en esa cotidianidad, las relaciones de los diversos actores con sus grupos familiares, étnicos, de género, religión, filiación política, etnicidad, ligazón con el mercado laboral, como con los heterogéneos parámetros de identificación cultural. Una amplia constelación de significaciones socioculturales, que operan como factores de mediación entre los sujetos, entre estos y los contextos escolares y extraescolares, como con dimensiones mucho más vastas como los problemas socio-culturales locales o nacionales, con las denominadas “culturas juveniles”, o por con el consumismo y la tecno-utopización social agenciado por las industrias culturales de los medios masivos de comunicación.

La particularidad de los estudios de la vida cotidiana en la escuela, lo constituye, el querer profundizar en las realidades de esta institución primaria en la construcción de una perspectiva pública en los sujetos, por lo que allí se debe reconocer la existencia de una serie de imaginarios mutuos entre niños, jóvenes, maestros y comunidades. Los

imaginarios<sup>10</sup> o valoraciones sociales del otro y del mundo, se interiorizan de manera silenciosa e inconsciente, construyendo universos de saberes prácticos de los sujetos y colectivos, que se conocen como *conocimiento cotidiano*, son en realidad una racionalidad, que configura maneras o modos de pensarnos, reconocernos o desconocernos, juntarnos o excluarnos entre sí. De este *sentido común* participa no sólo la personalidad de los sujetos, pues allí se expresan sus sentimientos, pasiones, ideas o prejuicios, sino también lo que las sociedades y culturas conciben como *la realidad*, que para dar cuenta del mundo natural y social apelan a concepciones enraizadas en la cultura, que no son “esencialmente humanas” sino producto de una lógica socio-histórica, de un pensamiento heredado que puede ser llamado ideológico, en tanto que se sobreentiende como lo habitual o lo normal, es decir, como parámetro para pensar, sentir y actuar y por tanto se lo asume como verdadero *a priori*.

El develar las vidas cotidianas de los sujetos y sus relaciones en los ámbitos escolares, busca no sólo conocer sino auspiciar la transformación y descentramiento de tales lógicas, sensibilidades y saberes, con miras a explicitar su función racionalizadora, para promover en las comunidades educativas conocimientos más reflexivos y participativos, menos prejuiciados hacia la diversidad y la diferencia cultural y

---

<sup>10</sup> Se entiende el término imaginario, de uso común hoy día en las ciencias humanas, no como irrealidades faltas de determinación, ni como reflejo de lo percibido, tampoco como prolongación o sublimación de las pulsiones animales o una elaboración racional de lo dado, sino como una categoría de peso ontológico que está en la fuente de la creación social e individual. Los imaginarios sociales son lo instituyente de las instituciones, cuya sumatoria en un tiempo socio-histórico reconocemos como una sociedad particular. En el actual momento vivimos la “revolución tecnológica” como un imaginario instituyente de una “sociedad de la información y la comunicación” que se nos presenta por ejemplo, como anudamiento mítico y utópico entre las redes tecnológicas y la democracia directa o entre el uso de aparatos y la resolución de los problemas de calidad y accesibilidad para el caso educativo. Otro ejemplo de imaginario social, particularmente caro para el tejido social colombiano es “la violencia como sentido”, que la violencia, como lo indica Daniel Pecaut, se haya convertido en un modo de funcionamiento nacional. Lo que muestra la potencia a la vez ideológica y simbólica de los imaginarios, en tanto que capaces de dar sentidos socioculturales y crear realidades sociales e institucionales. Por esto mismo los imaginarios sociales son mucho más que representaciones sociales, de las que se los debe diferenciar.

preocupados por el reconocimiento del otro, para que los vínculos societales se construyan menos privados de lo público y más proclives a la construcción democrática.

Para lograrlo, en cada institución escolar participante en el Estudio sobre *Convivencia Interétnica* se ha buscado caracterizar, registrar y documentar los lazos e interacciones entre los sujetos, la forma cómo tales prácticas (vínculos, actuaciones, roles, rituales) y discursos (imaginarios colectivos), dan cuenta de relaciones institucionales que favorecen o no una apropiación pública de la escuela y del papel del profesor como funcionario público y formador de ciudadanía. En la medida que el lenguaje posibilita interacciones de sentido individuales e institucionales como los propios procesos de socialización, la reconstrucción de los relatos que den cuenta de actos, tramas conversacionales e historias de vida, permite comprender e interpretar los significados atribuidos por los sujetos y colectivos a tales interacciones en los contextos propiamente escolares, como en otros contextos de construcción de lo público, grupos de pares (combos, parques, pandillas, roscas), espacios ciudadanos (calle, parques, plazas, centros comerciales), en la interacción con los influyentes medios de comunicación de masas y con los núcleos familiares.

No es posible circunscribir los estudios de la vida cotidiana a las fronteras de la escuela, porque los sujetos hacen parte de comunidades interpretativas y de sentido, puesto son sujetos sociales unidos por ámbitos de significación, de los cuales emergen sentidos especiales para su actuación social. Los sujetos forman parte de múltiples comunidades interpretativas que no coinciden con sus ámbitos geográficos de vida, pero que están íntimamente relacionados con sus comunidades de apropiación (familia, barrios, minorías étnicas, grupos de amigos, religiosos, deportivos, culturales en general). Tales comunidades de apropiación funcionan como comunidades de

referencia, no sólo para los niños, niñas y jóvenes, sino para maestros, directivos docentes, padres de familia, personal de servicios generales, etc.

Tanto en las comunidades de apropiación socioculturales como en las comunidades de interpretación, es común la convivencia con un otro diferente y diverso con el que hay que mediar con acuerdos y negociaciones para zanjar intereses dispares, en los que la conflictividad siempre estará presente. Esto nos remite al problema de la norma y la institución social y al viejo problema de ¿cómo pueden entonces los sujetos ser libres o autónomos si están colocados a la vez bajo la ley social? Es fácil constatar en nuestras instituciones sociales centrales y sus portavoces socializantes (Estado, religión, familia y escuela) duplicidades, inconsecuencias y transgresión, puesto que la norma que se explicita para ser interiorizada es anulada por su contraria en el momento mismo de su formulación, lo que ocasiona en las subjetividades no una contradicción en términos lógicos, sino la interiorización de representaciones, afectos e intenciones transgresivos que no aceptan la norma social, pero tampoco crean una nueva. Lo contrario se produce cuando quienes transmiten la norma se reconocen en ella, encarnándolas, como también las significaciones sociales que los instituyen autores con autoridad para poder transmitir las.

La perspectiva investigativa del campo de la vida cotidiana, busca poner de presente en las instituciones escolares estos discursos y prácticas de duplicidad, inconsecuencia y transgresión, que favorecen el incremento de la brecha intergeneracional en sus procesos de socialización y educación; auspiciando por el contrario una visibilización de los distintos actores de la escuela para propiciar el diálogo de saberes y el reconocimiento del importante lugar y papel del docente y del directivo docente en la formación ciudadana, como la corresponsabilidad educativa de

los padres y madres de familia, y en el redimensionamiento de las potencialidades del niño y el joven para hacer realidad su coparticipación en la construcción de conocimiento y la institucionalidad, desde su derecho a la interlocución en y desde la diferencia expresivas y en pro de generar un diálogo respetuoso entre las antiguas y nuevas generaciones, mediada por una construcción colectiva de una norma, no de obediencia heterónoma sino de generación de autonomía que fortalezca la dimensión pública de las instituciones educativas y ciudadanas.

### **1. El conflicto en las culturas escolares**

En la literatura sobre lo educativo lo usual es considerar *a priori* la escuela como un lugar para el diálogo, un tiempo para el aprendizaje, un espacio de producción y socialización de la cultura. Sin embargo una sociedad atravesada por múltiples y complejos conflictos demanda pensar cuál es la función de la escuela en la construcción de la convivencia intraescolar en la medida que no podemos seguir tratando de aislar, velar, omitir, controlar o negar los conflictos venidos desde el entorno social, pues la escuela como organización social es parte de esa conflictiva, que también constituye una oportunidad para su transformación creativa. Bajo la aparente imagen de «aconflictividad», la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos.

La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto que la escuela y la pedagogía, como

campos prácticos-teóricos de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica. (Ghiso, 1998).

Esto se explica porque la cotidianidad de la escuela está atravesada por los tiempos de la educación formal, no-formal e informal, por distintos códigos de identificación y pertenencia a múltiples subculturas, que otorgan un rico colorido de variabilidad, diversidad y diferencia, muchas veces imperceptibles bajo el ordenamiento y disciplinamiento social que caracteriza a las instituciones escolares.<sup>11</sup>

Luego es preciso construir otra noción de escuela más acorde con las realidades socioculturales que hoy enfrentamos:

Ya en otras ocasiones (Pérez Gómez, 1993, 1995) he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su

---

<sup>11</sup> Como aclara Rodrigo Parra Sandoval: "El tiempo social (para distinguirlo de otros tiempos: histórico, psicológico, cronológico) tiene que ver con el juego de las múltiples temporalidades que vive toda sociedad, con la velocidad con que se transforman las diferentes zonas, sectores, instituciones, grupos. La temporalidad social no es única ni uniforme ni su progreso es unilineal. Los diferentes sectores de la sociedad se mueven con velocidades temporales diferentes, complejas, cambiantes. Puede, sin embargo, hablarse en primer término de sectores lentos como el Estado y las expresiones religiosas, cuyo objetivo social es lo permanente, lo estable, la persistencia que encarna la identidad. Representan el mundo de lo sagrado. En segundo lugar hay sectores de velocidad intermedia donde se sitúa la vida cotidiana, organizada dentro de marcos institucionales, los actos individuales que responden a los movimientos del vivir diario, al acontecimiento, como la escuela, la familia. En tercer lugar puede hablarse de un sector de temporalidad rápida en el que se ubicarían la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, el mundo fluctuante de los ciclos cortos en la economía. Estas temporalidades diferentes dan lugar a cambios, discordancias, fracturas, desajustes, que a medida que avanzan y se hacen más visibles generan situaciones cercanas a la incomunicación, a la ruptura, al desorden: constituyen la otra cara del orden social y de maneras imprevisibles se erigen en el huevo de nuevas formas de orden". (*El tiempo mestizo*, 1999).

desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura crítica*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el *currículo*; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura institucional*, presente en los roles, normas rutinas, ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura experiencial*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno. (Pérez Gómez, 2000: 17)

De manera más general, la escuela estaría recorrida por dos discursos complementarios que se co-implican y condicionan mutuamente: el discurso de las competencias (desarrollo de todo tipo de habilidades o teoría de la instrucción) y el discurso del orden social o moral (desarrollo de opciones éticas y políticas en el grupo social). Ese discurso de las competencias,<sup>12</sup> según Bernstein, a través de continuos proceso de negociación abierta o tácita se integra de forma inevitable en la estructura de participación social (o discurso de orden social en la teoría de Bernstein).

---

<sup>12</sup> Es un discurso recontextualizado crucial en tanto que regula tanto los ordenamientos de la práctica pedagógica, construyendo el modelo de sujeto pedagógico (estudiante), el modelo de sujeto transmisor (docente), el modelo de contexto pedagógico (definición del espacio y del tiempo), así como el modelo de competencia comunicativa (lo que hay que comunicar y cómo debe comunicarse) Luego como discurso instructivo se refiere tanto a la lógica de la adquisición (procesos de enseñanza) como los procesos de recepción (de aprendizaje).

Esta estructura de participación social, según Doyle, se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y relaciones sociales en cuatro ámbitos principales en la escuela: las formas de gobierno y estrategias de poder que rigen los intercambios. El clima psicosocial que se establece y que rige las relaciones horizontales y verticales. Los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconscientes, de conducta y, la definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a las cuales se establecen las expectativas y comportamientos propios y ajenos. (Cfr. Pérez Gómez, 2000: 272).

La cultura institucional son las formas de organización social de la institución escolar, son los valores y normas, su concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, de las reglas que rigen la violencia y la disciplina, las relaciones entre profesores y estudiantes. Esta cultura institucional es parte del instrumental pedagógico para la formación de ciudadanos, pues es en su expresión en la vida cotidiana y no en los discursos escolares sobre la democracia, donde se crean y refuerzan los valores, normas y cosmovisiones. La eficacia simbólica de esta cultura institucional, en tanto que democrática es ayudar a la construcción de sujetos autónomos, reflexivos y deliberantes, lo que pone en juego de manera indisoluble el proyecto de autonomía individual y social, pues está puesto en juego siempre la relación con la libertad de los otros. Pero una institucionalidad autoritaria es igualmente eficaz en el mantenimiento de la sociedad autoritaria y por lo tanto en la alineación y heteronomía individual y colectiva.

Según Jares puede entenderse por conflicto «un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores

antagónicos o tienen intereses divergentes». (1991: 108). Las valoraciones del conflicto en la organización escolar son disímiles y contradictorias en función, de la racionalidad educativa desde la que se emiten tales juicios. Según Jares, (1997) el tratamiento del conflicto podría clasificarse con base a tres grandes paradigmas que fundamentan las racionalidades de la organización escolar: a) tecnocrática-positivista, b) hermenéutico-interpretativa y, c) de la perspectiva crítica.

a) Tanto en el conjunto social como en el sistema educativo, predomina hoy la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología, como una situación que hay que corregir y sobre todo, evitar. Desde el plano organizativo, las teorías clásicas acerca de la organización escolar, como, las «teorías de la dirección», «teorías funcionalistas», la «teoría de sistemas», etc., o bien omiten cualquier referencia al conflicto, o bien lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional y patológico. Esta racionalidad busca la eficacia en la gestión escolar; algo objetivo, neutral, técnico. Los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución de esa eficacia; por lo que desde este paradigma, la lógica necesaria es negarlos. La forma más reciente y en boga de negar el conflicto, consistente en presentar la organización escolar y las políticas educativas que a ella afectan desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos.

b) En contraposición a la racionalidad tecnocrática, la perspectiva hermenéutico-interpretativa rechaza su visión mecanicista, así como las dimensiones referentes a la ideología del control, sustituye las «nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción» (Carr y Kemmis,

1986, p. 88). Es una perspectiva eminentemente «psicologicista», que centra la motivación humana de manera individualista, omitiendo el reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico. Considera a los miembros de la organización en términos de necesidades individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas, que excluyen las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones. Así el conflicto, no sólo es negado, sino que se lo considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo. La necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar o de restablecer la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales.

c) Desde la perspectiva crítica, el conflicto es algo inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino necesario para el cambio social: se considera el conflicto como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, esta perspectiva busca la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos y de los valores educativos de los individuos y de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de las personas. (Carr y Kemmis, 1986, p. 20). Propone la transformación por la toma de conciencia colectiva y en busca de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes (González, 1989, p. 123). No sólo se admite sino que se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, con una

utilización didáctica del conflicto, que supone el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y de la correlación de fuerzas a su interior. Una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismos, entre otros, para perpetuar el statu quo establecido. Este tipo de administración educativa afronta el conflicto positivamente para mejorar su funcionamiento y crear un buen clima organizativo, para favorecer un mayor impulso creativo y favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar para que las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares. Con respecto al problema de la eficacia tecnocrática, desde la perspectiva crítica, se rechaza la visión instrumental de la enseñanza que se define únicamente en los resultados del centro escolar en función de objetivos operativos previamente establecidos: «La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y rectifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social» (Green, 1976; cit. por Pérez Gómez, 1992, p. 104).

## **2. Los manuales de convivencia**

Sabemos que las instituciones escolares se rigen por los manuales de convivencia, que establecen el tipo de derechos, deberes y sanciones de los miembros de una comunidad educativa, como también que muchos de estos manuales son producto de decisiones verticales e inconsultas, emanadas de las directivas o del profesorado, que tienen el agravante de declararse exentos de tales normas o que

niñen con las prácticas sociales que aparecen como inconsecuentes en el momento de su transmisión. De tal manera que la norma explicitada para ser interiorizada es subvertida o anulada por otras ideas o comportamientos contrarios a ella, en el mismo momento en que se la formula. Lo que se interioriza como producto no es una contradicción, sino la transgresión que no acepta la norma ni tampoco permite la creación de una nueva.

Como concluyera una reciente reunión de personeros escolares con la Defensoría, interesada en ayudar a formar la Red de Multiplicadores de Derechos Humanos (28 de abril de 2001), la mayoría de los manuales de convivencia escolares no superan la concepción de “reglamento estudiantil”, por lo que sus textos son un listado de reglas que muchas veces violan los derechos fundamentales, lo que ha expuesto a las instituciones escolares a una numerosa cantidad de tutelas, que las han obligado a derogar prohibiciones que atentan contra mandatos constitucionales o el libre desarrollo de la personalidad. Estos representantes estudiantiles denunciaban cómo algunos de los manuales de convivencia de sus colegios, prohíben llevar el cabello largo o pintado, utilizar pulseras, artes y maquillaje, en tanto que se estaría confundiendo su apariencia y marcas corporales (vital hoy como parámetro de las identidades juveniles) con estereotipos culturales como la drogadicción, la delincuencia, el satanismo o incluso con actitudes violentas.

Como se ha venido sosteniendo, este énfasis disciplinarizante que han tomado los manuales de convivencia se ha divorciado del espíritu de construcción en la escuela de un pacto social que definiera derechos, responsabilidades, exigencias, compromisos, limitaciones y regulaciones para salvaguardar sobre todo la posibilidad de desarrollar el Proyecto Educativo Institucional.

El problema no sólo reside en la forma como los manuales han sido contruidos, -producto del trabajo de unos pocos directivos docentes y docentes, como de una escasa y real participación de los estudiantes-, sino que centran su redacción en normas carentes de sentido social y divorciadas de los principios fundamentales de construcción democrática de las instituciones. Luego se ha perdido de vista su propósito esencial de salvaguardar el PEI y los proyectos individuales. Sus reglas no piensan los conflictos de manera pedagógica sino punitiva, por lo que obran preferiblemente como herramientas de represión y dominación autoritaria. Así las normas no pueden ser interpretadas por las comunidades educativas como instrumentos constructivos, edificantes de vida en comunidad y ante todo, edificantes de justicia.

Las instancias de aplicación de justicia, instancias creíbles, reales, tampoco existen. Los conflictos son dirimidos por quienes ostentan el poder y que, en muchos casos, son juez y parte. Por este camino la escuela ha perdido la extraordinaria oportunidad de emplear el conflicto como una herramienta pedagógica para formar ciudadanos pacíficos. La escuela maneja el conflicto de manera autoritaria, es decir solucionándolo desde el poder o escondiendo, negando, velando su presencia en la vida escolar. El conflicto no existe, las faltas disciplinarias las solucionan las autoridades escolares de acuerdo con el reglamento o con el manual de convivencia. Cuando no operan ni los valores de la convivencia ni el sistema de justicia los conflictos que se subsumen en el sótano de la vida escolar se resuelven por medio de la violencia. Por esa razón no resulta sorprendente la sólida presencia de tantas formas de violencia en la escuela modernizante: violencias físicas de maestros sobre alumnos como en la escuela tradicional, violencia de la cultura escolar

sobre los maestros que no se atienen a las reglas de la escuela autoritaria, deformaciones de la ética docente, el regaño omnipresente hasta transformarse en el más socorrida estilo pedagógico, la humillación de los alumnos, el acoso sexual, el boleteo, el recreo como un espacio en que se genera violencia y sistemas de defensa y justicia alternativos entre estudiantes, donde la violencia física es positivamente valorada, la conformación de organizaciones tipo pandilla entre los niños de la escuela primaria oficial que enseña valores y normas contrarios a un régimen democrático. Esta organización social que nutre la vida cotidiana de la escuela modernizante está formando ciudadanos para una sociedad autoritaria y no ciudadanos con aprendizajes sociales derivados de la práctica cotidiana, de la vida en la cultura escolar, preparados para participar plenamente en una sociedad democrática. (Parra, 1999)

Un reciente estudio del programa de formación en educación de la Universidad de Los Andes (julio de 2001) cuyo propósito era hacer un ejercicio de observación etnográfica y de interrogación en diez establecimientos educativos de secundaria, ocho privados (tres comunidades religiosas) y dos públicos, de estratos uno, dos, tres y cuatro de las localidades de Bosa, Usaquén, Candelaria, Puente Aranda, Engativá, Suba y San Cristóbal subraya estas conclusiones de Parra Sandoval, ya que encuentra una precariedad en el desarrollo de la democracia como área de conocimiento y la adopción formalista de sus concepciones. Un 80% de los manuales de convivencia se basan en la prohibición y la prescripción, donde el tema de la responsabilidad, derechos y deberes de maestros y padres aparecen desdibujado, siendo notable la ausencia de reflexión pedagógica de la norma y su función como instrumento formativo. Es más una

normatividad escolar determinada por un currículo oculto, donde lo no-formalizado, no siempre potencia lo democrático, privilegiando la ley para unos pocos. No es usual que los padres de familia participen como actores educativos con plenos derechos y obligaciones en la corresponsabilidad educativa de sus hijos. Tampoco puede acusarse la existencia de una cultura deliberativa, pues impera la centralización del poder y la toma de decisiones está prácticamente imposibilitada para los estudiantes, que han visto restringido su proceso participativo a la elección de los personeros basados en promesas y no en proyectos educativos, más centrado en un representacionismo y en campañas episódicas, que en la definición del futuro del centro docente al cual pertenecen. Esto muestra que la reforma educativa propiciada por la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios, ha sido asumida con una perspectiva formalista, al otorgarle un valor a los instrumentos del ejercicio de la democracia, pero sin tenerla en cuenta como proyecto pedagógico. También hay desconfianza frente a las formas y mecanismos que la escuela propicia para la participación, lo que tiene que ver con el tema del ejercicio del poder dentro y fuera de la institución escolar. El estudio propone la renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en los distintos colegios y escuelas del país, el replanteamiento de los manuales de convivencia, facilitar que la escuela se conecte más con su entorno, y buscar cerrar la brecha entre directivos, profesores y estudiantes.

El fortalecimiento de un posicionamiento democrático en los sujetos y de una institucionalidad que la auspicie, es absolutamente relevante y prioritario. La disciplina escolar es parte de una larga cadena de instancias donde se forja la interiorización de la norma en los individuos, y a la vez, su propia inscripción en los imaginarios socioculturales de una sociedad y una época. Una sociedad autónoma es la que niega la existencia de un fundamento extrasocial de la ley, por tanto si no es posible cuestionar

las instituciones que la forman, sus significaciones y representaciones, no puede haber autonomía individual ni social. Luego la propia legitimidad de las instituciones, de su poder explícito e implícito, debería provenir de la participación activa de individuos y colectividades que se autoinstituyen explícitamente de manera continua.

Pensar la disciplina escolar y los manuales de convivencia, debe formar parte de un proyecto de autonomía que se permita recrear las instituciones que, interiorizadas por los individuos, faciliten lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva e igualitaria en todo poder explícito existente en la sociedad. Tal participación debe ser además lúcida (despojadas al máximo de mitos y utopías y guiadas más bien por significaciones lúcidas y transitorias), más cercanas a un pensamiento crítico y disutópico.

Sin desconocer las búsquedas personales y de algunas pocas instituciones, nuestra escuela (el sistema educativo en su conjunto) no es un espacio para la autodeterminación y por lo tanto no se aprende a respetar, convivir y concertar. Como critica lúcidamente Jesús Martín-Barbero:

“Estoy cuestionando una escuela que en su cotidianidad no educa en democracia por más que de cursos de cívica, o de urbanidad. Uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias democráticas, en escuelas democráticas, con medios de comunicación democráticos”. (1999: 19-20)

Distintas tradiciones del pensamiento pedagógico occidental, desde la Escuela Nueva o Activa, el pensamiento democrático de John Dewey, la Escuela Moderna y Cooperativa de Francisco Ferrer y Célestin Freinet, la escuela libre de Alexander S. Neill, las propuestas de descolarización o educación sin escuela de Ivan Illich, Paul

Goodman y John Holt y la educación liberadora de Paulo Freire, subrayan que la construcción de la disciplina escolar no puede divorciarse de las formas de construcción del conocimiento, de la manera como se instituye el poder del adulto frente al niño y el joven, de la cercanía entre escuela y vida práctica en la ciudad y de cómo se dota a los escolares para resistir los poderes del desarraigo de la civilización postindustrial y sobre todo para participar como actores sociales en la vida pública.

Si los manuales de convivencia y las elecciones de representantes estudiantiles han terminado espejando nuestras malas costumbres políticas, un representacionismo vacío de acción social y educativa, así como la verticalidad, el autoritarismo y el auspicio de una permanente transgresión de la norma, es porque la pedagogía se ha divorciado de su propia especificidad, como la de apersonarse que todo acto educativo tiene una dimensión política que induce en los educandos bien sea unas actitudes y valores que los torna pasivos, críticos, dialogantes, egoístas, violentos o solidarios.

#### **IV. CONVIVENCIA INTERÉTNICA**

Los estudiantes afrocolombianos han desarrollado diversos mecanismos para ganar ascendencia dentro del espacio institucional y enriquecerlo mediante su creatividad, sensibilidad y sentido de la autonomía. Pese a la estereotipia y demás ejercicios discriminatorios, los estudiantes y docentes afrocolombianos se insertan en diversos ámbitos sociales con tal dignidad y sentido de competencia que contribuyen a mejorar la convivencia interétnica en las escuelas.

##### **A. La Emisora del Mazuera Villegas**

Un muchacho afrodescendiente maneja la emisora del colegio Fernando Mazuera

Villegas. Al hombre lo elogian porque escoge bien la salsa y el pop que pone, y sus compañeros prefieren la voz de él cuando la radio comienza a transmitir razones urgentes, anuncios académicos, resultados de elecciones de dignatarios estudiantiles, nombres de quienes izaron bandera, pero en especial mensajes de amor y amistad. Teniendo en cuenta que en ese colegio la cotidianidad escolar es inconcebible sin las transmisiones radiales, ese joven afrocolombiano desempeña un papel importante en la consolidación de la identidad del colegio, de otros estudiantes y de los docentes.

### **B. Intercambio de camisetas**

Durante la inauguración de los juegos intercurios de uno de los planteles que hicieron parte del estudio, se desarrolló una situación de convivencia que sobrepasó diferencias étnicas, preferencias de equipos de fútbol y pertenencia a las barras. Los estudiantes vestían camisetas correspondientes a los diferentes equipos del rentado colombiano, las cuales intercambiaron al llegar a la tarima. Para el narrador del evento, se trató de un gesto de tolerancia, porque no obstante los colores de las prendas deportivas simbolicen los conflictos que tienen lugar en el campo de juego, fuera de éste se llevó a cabo un rito que implicaba la superación de las desavenencias.

### **C. Manejo del orden**

En casi todos los colegios, hay estudiantes afrocolombianos de secundaria quienes se desempeñan como monitores. Durante los recreos, más que todo las mujeres coordinan la disciplina, pero en ningún caso registramos conflictos, no obstante obvias relaciones de poder étnico que esos adolescentes ejercen en esos momentos.

En primaria también se da esta situación afortunada:

“En una oportunidad, la profesora de preescolar del CED San Bernardino jornada tarde le dice a Oscar, un niño afrocolombiano, que les diga a los que se están cepillando los dientes que se apuren. Me voy detrás de él, y veo cómo coge a dos niños que están ante el lavamanos aparentemente disputándose el espacio, y los ordena uno junto al otro” (Luna 2001).

#### **D. Solidaridad intraétnica**

En todos los colegios identificamos redes de parientes afrocolombianos. Encontramos que había primos, primas y personas cercanas a quienes los estudiantes consideran como hermanos dada la proximidad de la crianza. Desde pequeños, niños y niñas afrodescendientes asumen relaciones fraternales, más allá de los lazos de consanguinidad. En el CED Chicó Sur, dos niños de primero de primaria se presentan como primos porque sus familias son vecinas, y los padres les han enseñado cuidarse y protegerse mutuamente (Herrán 2001).

**En casos de discriminación o rechazo, la familia brinda defensas y afecto:**

“Cuando volvemos del descanso, me acerco a Glorisetth y le pregunto cuál es su nombre y cuántos hermanos estudian en el CED José Joaquín Castro. Ella me contesta que seis y me comenta que viven cerca. Luego le pregunté acerca de sus amigos y su convivencia con compañeros en el plantel, a lo cual respondió: amigos no tengo, en los recreos juego con mis hermanas y algunas primas que estudian aquí en la escuela [...] los niños del salón me molestan mucho y no se por qué” (Serrato 2001).

No obstante el que en casos de padres que tienen que ausentarse del hogar por trabajo u otras razones, a todos los hermanos y hermanas mayores les correspondan responsabilidades con respecto al cuidado los menores, los afrocolombianos buscan

más apoyo intrafamiliar. Esta conducta corresponde con las redes de solidaridad que también integran padres y acudientes de algunos niños afrocolombianos:

“Una mujer afrodescendiente se acercó al despacho de la rectora del CED San Rafael para solicitar que fueran recibidos seis de sus sobrinos por los cuales ella respondería económicamente. Según decía la mujer, ella estaba radicada en Italia y su hermana era una mujer de muy escasos recursos y estaba recién llegada del Chocó, razón por la cual ella deseaba que los niños tuvieran acceso al sistema educativo. Al parecer, esta mujer había solicitado cupos para los niños en muchas otras instituciones pero no los había conseguido. El colegio admitió a los seis niños y la mujer asumió los gastos correspondientes” (Sierra 2001).

#### **E. Redes de Parientes Consanguíneos y Espirituales**

Al encontrarse por primera vez, aún se usa que los afrodescendientes del Pacífico reciten sus apellidos maternos y paternos. Mediante estas enumeraciones, tratan de saber si descienden del mismo antepasado fundador del respectivo tronco. Identificar esa raigambre común ha sido importante porque todas las personas del mismo tronco nacen con derechos territoriales y económicos que no desaparecen cuando la persona está lejos. Cuando ella regresa al pueblo, puede activar esos derechos mazamorreando en la mina respectiva o atendiendo los animales y cultivos del respectivo territorio (Arocha 1993; Friedemann y Espinosa 1993).

En el ámbito metropolitano, no sólo la pertenencia a la misma red de familiares es garantía de solidaridad, sino que la empatía interétnica cohesiona a las personas del mismo barrio o del mismo plantel. Maestros y maestras afrocolombianos desempeñan papeles básicos en el bienestar y la seguridad de los estudiantes

afrodescendientes, en especial si hasta ahora comienzan a insertarse en la ciudad o en el colegio. Con la intención de prevenir la discriminación por parte de otros estudiantes y docentes, se proponen hacer más visible y respetable la cultura de estos niños y niñas. Así, la profesora Lilia ejerce la discriminación positiva, haciéndose pasar como familiar de niños y niñas afrocolombianos, para conseguirles cupos que en circunstancias normales serían imposibles de alcanzar. Entonces, no es de extrañar que a ella la vean como una especie de hada madrina de los afrodescendientes.

Por lo general, niños y niñas afrocolombianos permanecen juntos durante los recreos. Comparten las nostalgias de los pueblos que quedaron atrás, los miedos y expectativas del nuevo territorio impersonal de la ciudad y los barrios difíciles, y forman una barrera contra el racismo. Algo parecido puede decirse de los maestros y maestras afrocolombianos: quienes llevan más tiempo en la ciudad apoyan y orientan a los recién llegados en la consecución de vivienda y trabajo.

#### **F. Solidaridad interétnica**

“Tan solo en aquel instante pude ver a Margy con una amiga, pues generalmente siempre la veía sola a la hora del descanso o andando por allí sin ninguna compañía de su edad. Su amiga es una niña mestiza, y me pareció que eran bastante unidas. Cuando las vi en la fila, Margy quería ubicarse en los primeros lugares como he visto que le gusta, pero sus compañeritas de atrás no la querían dejar y la empujaron hasta que apareció en escena quien en ese momento se encontraba en el primer lugar y le cedió su puesto a Margy, causándoles mucha. A la niña que estaba atrás, no le gustó el acto amable, y le pegó a Margy por la espalda. Margy

no le respondió como demostrando que no se había dado cuenta y más bien prefirió seguir hablando con su amiguita” (Peralta 2001).

En el colegio de Patio Bonito, fueron claras las razones por las cuales una niña afrocolombiana se sintió a gusto con su amiga:

“Le pregunté si ella era igualmente tímida con su amiga Natalia y contestó que ella sí era una amiga, porque nunca la molestaba y la aceptaba completamente. ¿Acaso aquí no te aceptan? —pregunté— y la niña dijo: Algunos no, es que creen que uno por ser morenito es algo raro o algo así” (Sierra 2001).

Son usuales las expresiones de afecto físico —abrazos y caricias— por parte de los niños y niñas afrocolombianos hacia los demás estudiantes:

“La profesora Celima [del CED Las Violetas] propone una actividad de lectura en pareja, ambos niños afrodescendientes se ubican cerca de sus compañeros de pupitre no afrocolombianos; es un acercamiento espontáneo y cordial. En este momento los niños son cercanos corporalmente a sus compañeros no negros; hablan de cerca, se molestan, ríen y se toman los brazos” (Padilla 2001).

### **G. Destrezas Corporales**

A los niños afrodescendientes los admiran por sus personalidades abiertas y alegres, y por la facilidad con la cual ganan virtuosismo en los deportes, el canto y la danza. El que estas cualidades se conviertan en una especie de circulante que les abre puertas y les facilita la aceptación, tiene el lado negativo de la estereotipia a la cual haremos referencia en la próxima sección. Así, esos niños y niñas tienen que luchar

más que sus compañeros y compañeras para ser reconocidos en las lides intelectuales. Primero veamos la faceta positiva de esta situación paradójica:

“Astrid [es una] niña afrocolombiana [del colegio Agustín Codazzi, cuya aceptación fue posible] cuando en el marco de la celebración del 12 de octubre, sorprendió a todos con su forma de bailar mapalé, a tal punto que actualmente es líder de un grupo de baile que formó entre niños y niñas de distintos grados. Esto se vio reforzado cuando en la izada de bandera del 29 de marzo de este año, bailó junto a sus compañeros del grupo mencionado la canción “Bomba”, lo que la hizo merecedora de muchísimos aplausos [...] A los niños les llama tanto la atención que a la hora del descanso la rodeaban y le gritaban en coro: ¡Que baile, que baile!” (Peralta 2001).

Pasemos ahora al lado negativo:

“La profesora Teresa [del mismo colegio] comenta que al preguntarle a un niño no afrocolombiano de primer grado de primaria para él qué es feo, éste señaló a un niño afrocolombiano al cual identificaba como sucio y al ella señalarle a Astrid preguntándole qué opinaba sobre ella, éste respondió: ella sí es bonita...¿Porqué ella sí y él no?, preguntó Teresa, a lo que el niño añadió: Porque ella baila chévere” (Díaz Benítez 2001).

El microfútbol es uno de los deportes que más practican los niños y muchachos de los colegios que observamos. Siempre pugnan por llevarse al «negro» para su respectivo equipo. Sin embargo, el estereotipo de que *Todo “negro” debe jugar bien fútbol* da origen a simpatías que no se mantienen por fuera de la cancha y

compromete el prestigio de los afrocolombianos carentes de habilidades deportivas.

Esta estereotipia puede llegar a extremos que docentes y funcionarios deben impedir:

“Alexander es un niño [del CED La Estrella Sur, cuyos compañeros lo mantienen] aislado. Desde que llegó, lo han hecho a un lado, y él al ver que no lo aceptan se pone agresivo, y así aleja aún más a sus compañeros. En el recreo lo buscan siempre porque él tiene fuerza y los carga, pero al rato otra vez todos se juntan y lo dejan a él solito” (Díaz Benítez 2001).

## V. DISCRIMINACIÓN SOCIORACIAL

El formulario de encuesta que utilizamos en el *Estudio Socioeconómico y Cultural de la Población Afrocolombiana que Reside en Bogotá* (Arocha et al, 2001) incluía preguntas sobre la manera como los encuestados percibían la discriminación. De las respuestas es fácil colegir que en esta ciudad habría un «racismo de baja intensidad», máxime si tenemos en cuenta que los afrodescendientes no están segregados en espacios concretos, como sí sucede con el distrito de Aguablanca, según se desprende de la investigación del equipo CIDSE-IRD de la Universidad del Valle (Urrea et al. 1998, 1999).

Sin embargo, en conversaciones menos formales que las que un encuestador lleva a cabo para diligenciar un formulario, parte de los encuestados precisan haber sido objeto de tratos discriminatorios. Inclusive, sostienen que una de las razones para formar colonias en Bogotá consiste en defenderse contra el racismo. Aseguraron que aborrecían las palabras mediante las cuales otras personas los denominan. Tal es el caso de negritos, cris cris, María Jesús, monos, prietos, y azules. También les molestan los gestos y expresiones corporales que los mestizos y

blancos hacen frente a ellos, como las de torcer la boca, mirar «rayado», no sentarse a su lado, ni pasar muy cerca. Hablan del disgusto que les causa el que critiquen sus barrios porque «Allá hay negros a la lata», «ese barrio está minado de negros», «Eso, negros es lo que hay», o «allá hay más negros que calles». Además, relatan cómo no se les alquilan viviendas porque dizque son mala paga y bulliciosos, y cómo se encontraron con propietarios que les dijeron sentir asco porque usaran su inodoro. Por último, no faltan las preguntas de blancos y mestizos con respecto a los «negros»: «¿Los van a sacar de la ciudad?», «¿Pa' qué los cuentan, pa' mandalos pa' su tribu?» (Arocha et al 2001).

En nuestra aproximación a la convivencia interétnica en el ámbito escolar, partimos de que los colombianos no ejercen la discriminación socioracial mediante normas explícitas y públicas como aquellas que en el sur de los Estados Unidos exigían —por ejemplo— que los «niggers» tuvieran que hacerse en la parte de atrás de los buses. Los colombianos adhieren al mito fundador de las naciones latinoamericanas, en el sentido de que por el mestizaje genético alcanzaron la democracia racial (Wade 1998). Sin embargo olvidan que durante la última mitad de ese siglo, las elites unieron las nociones de «raza» y «progreso» en búsqueda de la consolidación de sus naciones (Andrews 1996), y que las razas que tenían el potencial de progresar tan sólo eran las «arias» de origen europeo. Entre tanto, las razas de «indios» y «negros» eran catalogadas como inferiores, y tan sólo podrían mejorarse por medio del blanqueamiento (ibid.).

La familia, los medios de comunicación de masas, los sistemas educativo y político, así como la iglesia, nos adoctrinan y educan en el ejercicio de formas soterradas de discriminación. El que más bien sean sobreentendidas, complica su

erradicación, como podemos verificar después de que han transcurrido diez años de haber sido promulgado el artículo séptimo de la constitución de 1991, el cual transformó el sentido de pertenencia a la nación. De tener que practicar el Catolicismo, hablar castellano y blanquearnos para ser colombianos, pasamos a la noción opuesta. Nos hacemos miembros de esta nación ejerciendo nuestras identidades étnicas, lingüísticas y religiosas. Empero, el escalamiento que ha tenido la guerra durante el mismo decenio es indicativo de que la pedagogía de la tolerancia aún tiene largos trechos por andar.

Nina S. de Friedemann (1984) demostró que en Colombia invisibilidad y estereotipia dominaban las prácticas de discriminación. La invisibilidad consiste en ocultar las cualidades del otro. O sus logros estéticos, sociales, económicos y políticos, conforme se ha hecho con los miembros de las etnonaciones africanas a quienes los europeos secuestraron para deportarlos y luego esclavizarlos en América. Por lo general, quien invisibiliza, también ejerce la estereotipia. Esta conducta consiste ya sea en reducir identidades complejas a rasgos y características simples y concretas de esas identidades, o en igualarlas con defectos o limitaciones que en realidad esas identidades no tienen. Un caso de estereotipia consiste en reducir la identidad de los varones afrodescendientes al ejercicio del fútbol o en igualarla con la pereza. La tercera forma de discriminación consiste en la intolerancia o el rechazo de disensos, divergencias, diferencias y diversidades.

La gente ejerce estas tres conductas fundamentales mediante otros comportamientos asociados, como el de la violencia que puede consistir en la manipulación de emociones para producir terror o en daños corporales, incluyendo la muerte. Durante la primera mitad del siglo XVII, los tribunales inquisitoriales

hicieron gala de ambas formas de violencia (Maya, 1999). Al exhibir a los condenados, trataban de aterrorizar a disidentes étnicos como Guimar Bran, quien se alió con Leonor Zape para protestar contra el cautiverio, valiéndose de prácticas mágico-religiosas que las dos traían desde África. Por su parte, torturando a los procesados, los jueces trataban de manipular las confesiones de modo tal que les dieran la razón (ibid.).

Otro comportamiento asociado es el de la exclusión, el cual consiste en impedirle a quien es distinto a nosotros que ingrese a nuestros espacios, participe en nuestras organizaciones, se eduque en nuestras mismas instituciones o ejerza dominio sobre territorios que no consideramos suyos. Con frecuencia, la gente practica esta conducta junto con la difamación o descrédito público, por lo general mentiroso, de quien es distinto. Así, en el Chocó buena parte de los desplazamientos forzados tienen que ver con la idea de que los pobladores ancestrales no tienen la capacidad de ejercer dominio sobre tierras tan valiosas.

La burla combina el humor con la estereotipia. Al ejercerse en situaciones mediadas por afecto o el compañerismo, le da legitimidad implícita a la discriminación. De ahí que los medios de comunicación de masas apelen a ella, hasta hacerla parte de lo «normal» y lo cotidiano. Su incidencia y perversidad radican en la aparente inocencia de chistes, como los que de manera rutinaria hacen los humoristas de programas de televisión, como *Sábados Felices*. Esos cuentachistes parten de formas dialectales como las de la zona plana del norte del Cauca. Dada la frecuencia con la cual cada parodia asocia entonaciones y dichos con ausencias de brillo mental, terminan por consolidar, de un lado, el estereotipo del «negro bruto», y del otro lado la vergüenza por el habla vernácula.

La tabla 5 resume cinco casos de discriminación que detectamos en 16 colegios distintos. Los reseñamos para dilucidar el problema que nos ocupa, y ratificar la urgencia de poner en marcha la cátedra de estudios afrocolombianos, como mecanismo privilegiado de aumentar los márgenes de tolerancia infantil y adolescente hacia niños y niñas afrodescendientes.

**Tabla 5. Tipos de Discriminación en el Sistema Escolar de Bogotá**

	Violencia	Estigma-tización	Difamación	Burla	Exclusión
Invisibilidad: Poeta Afrodescendiente		Afrodescendiente Barrendera			Afrodescendiente Poeta
Invisibilidad de capacidades actorales		Los negros sólo sirven para desempeñar papeles cómicos		Ridiculización de las capacidades actorales	
Estereotipia del 12 de octubre		Piel negra y belleza de los afrocolombianos		Apodos como nucita, chorro de humo, sombra	La piel negra como piel humana
Estereotipia de la fealdad del cuerpo negro		Belleza negra		Apodos como nucita, chorro de humo, sombra	La piel negra como piel humana
Estereotipia, los negros son agresivos		Negro pelión	Negro pelión		Cimarronaje escolar
Intolerancia, incidente de la maleta dañada		«Por lo menos no soy negra»	Negro pelión	«Por lo menos no soy negra»	Propuesta de expulsar a todos los niños y niñas afrodescendientes
Intolerancia, incidente sobre el color de la sangre	Legitimación de la tortura	Fealdad del cuerpo afrocolombiano	Negro pelión		Humanidad del niño afrodescendiente

El primer caso es el de una niña afrocolombiana poeta, a quien una profesora persiste en negarle sus capacidades. Complementa este ejercicio de la invisibilidad, estigmatizándola con el alegato de que las «negras» sólo pueden ser sirvientas y

obligándola a barrer el colegio durante los recreos. Así, esa docente termina por excluir del colegio las cualidades de creación estética que comparten los niños y niñas afrodescendientes.

En el segundo de nuestros casos, es difícil separar invisibilidad de estereotipia. En otro colegio, a un niño actor un profesor le niega sus capacidades de desempeñar papeles dramáticos, arguyendo que los «negros» sólo sirven para hacer reír a la gente, y disimulando la ofensa mediante chistes sobre las habilidades del joven.

El tercer caso se refiere a las celebraciones del 12 de octubre, para las cuales en uno de los colegios donde trabajamos estereotiparon y estigmatizaron a los niños afrocolombianos destinándolos a representar papeles de esclavos, excluyéndolos al mismo tiempo de otras representaciones más dignificantes. En otro de los colegios, se dio la situación inversa: una de las profesoras les pidió a niños blancos y mestizos de primaria que se pintaran las caras de negro, para las representaciones de ese día. Con lágrimas en los ojos, los alumnos protestaron y se negaron a hacerlo. En otras palabras, desde muy temprana edad, los niños no afrodescendientes aprenden a excluir de su vida el parecerse a los «negros» o a representarlos.

El cuarto caso involucra dos niñas afrocolombianas quienes discuten cuando una de ellas va a darle color a una imagen humana que está pintando en su cuaderno. Cuando la otra le alcanza un lápiz café, la primera protesta alegando que ese no es el color de la piel, y le pide un lápiz color crema. Esta conducta quiere decir que quien hacía el dibujo se había apropiado del estereotipo de que los cuerpos negros son feos. La belleza «negra» queda así estigmatizada. No nos cabe duda del papel que

desempeña la burla para que los discriminados adopten el estereotipo de fealdad del cuerpo negro.

En nuestro estudio definimos el cimarronaje escolar como el ejercicio por parte de alumnos afrodescendientes de conductas autonomistas y de reafirmación personal, en especial cuando consideran que han sido objeto de tratos injustos. Maestros y funcionarios escolares juzgan esta conducta como anormal dentro del medio escolar, y en vez de analizarla, estigmatizan y difaman a quienes las ejercen, partiendo del estereotipo de que todos los «negros» son «peliones». Registramos una instancia en la cual el cimarronaje obedecía al trato discriminatorio que recibía un adolescente, quien no tuvo otra alternativa que salirse del colegio. Como la misma experiencia tuvo lugar en otros planteles, optó por seguir su educación en un colegio de Jamundí.

Registramos un incidente de marcada intolerancia a propósito de un niño «negro» quien le daña la maleta a un niño mestizo. La madre del último le pide a la del primero que repare el daño, pero queda descontenta con el arreglo, y a la entrada del colegio le hace el reclamo. Como la afrocolombiana se defendiera, la mestiza le grita «por lo menos yo no soy negra». Ante esta ofensa, otras mujeres se involucran y resultan golpeándose. Las directivas académicas intervinieron exigiéndole a la afrodescendiente que enmendara la agresión. Sin embargo, no le pidieron a la otra señora que se disculpara por haber ofendido, estigmatizado y discriminado a la afrocolombiana por el color de su piel. Por si fuera poca esta asimetría, una de las organizaciones barriales le solicitó al rector del colegio que expulsara a todos los estudiantes afrocolombianos, justificándose en el estereotipo del «negro pelión».

El último de nuestros casos tuvo lugar en un colegio privado donde estudiaba el hijo de una de las maestras afrodescendientes quien colaboró en nuestro estudio. El niño afrocolombiano se hizo amigo de dos niños blancos, quienes comenzaron a preguntarse por el color de la sangre del niño negro. Decidieron calmar su curiosidad haciendo con mucho disimulo que el niño negro se hiriera. Cuando comenzó a salirle sangre, uno de los niños blancos le dijo al otro «¿no ve que sí tenía la sangre roja?». Cuando el niño negro se dio cuenta de la violencia de la cual fue víctima, le dio una trompada a uno de sus agresores, por lo cual fue sancionado por «pelión». Ante la injusticia de que las autoridades no hubieran recriminado a quienes iniciaron la agresión, la madre optó por sacar a su hijo del colegio.

Negar la discriminación es una estrategia con raíces históricas. Los esclavizados nunca aceptaron su condición. Manifestaron su descontento, ya fuera rebelándose, fugándose y dando origen a pueblos cimarrones, o apelando a prácticas de religión, magia, música y danza. Así, aún hoy pervive *la juga*, el baile del cual se valieron para planear cómo escaparse. Hasta manipularon la legislación española para automanumitirse después de haber conseguido los granos de oro que les permitieran comprar cartas de libertad para sus familiares y para ellos mismos.

Una vez estuvieron por fuera de la opresión esclavista, reivindicaron el nombre de «libres» para llamarse a si mismos en los pueblos de la Costa Pacífica, desde Panamá hasta Esmeraldas. Otro etnónimo que toma fuerza es el de «renacientes». Nina de Friedemann (1971) encontró que los mineros del Güelmambí lo usaban para referirse a los troncos que habían logrado reagruparse después de haber alcanzado la libertad. Años más tarde, del Valle y Restrepo (1996) llamaron «renacientes del Guandal» a los silvicultores del bajo Patía, y en el Seminario

Internacional *Pasado, presente y futuro de los Afrodescendientes*, celebrado en Cartagena entre el 18 y el 20 de octubre de 2001, Alfonso Cassiani propuso el mismo etnónimo en reemplazo de afrocolombiano y afrodescendiente, también en celebración de la libertad.

Entonces, la gente afrocolombiana no acepta que es discriminada. Niega la discriminación en su lucha por sepultarla en el pasado, y acercarse a la igualdad que ha anhelado. Así, nos aferramos a la esperanza de que la Ley 70 de 1993 siga profundizando la lucha contra la discriminación. En particular, consideramos de valor la cátedra de estudios afrocolombianos que ella contempla. En la medida que se vaya desarrollando en calidad de modalidad curricular de carácter integral, para todo el sistema educativo, será posible ir ampliando los márgenes de tolerancia hacia la diversidad, y de ese modo ir erradicando invisibilidad y estereotipia, las prácticas más perversas de la discriminación socioracial en Colombia.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

Almarino, Oscar

1999. Territorio y minería colectiva de los grupos negros del Pacífico sur colombiano: de la leyenda de Carlos Olaya a la conciencia étnica. Wade, Peter (coord.) Manchester '99: Black populations, Social Movements and Identity in Latin America. Manchester: University of Manchester.

Andrews, George Reid

1996. Race and Nation-Building in Latin America: Four Moments. Presentation, Race, Culture and National Identity in the Afro-American Diaspora, 45th Annual Conference. Center for Latin American Studies. Gainesville: University of Florida, February 22-24.

Arocha, Jaime

1993. Razón, emoción y convivencia étnica en Colombia. Revista colombiana de psicología, N° 2, pp.: 111-116. Santafé de Bogotá: Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
1996. Afrogénesis, Eurogénesis y Convivencia Interétnica en el Pacífico Colombiano. En, Pacífico; Desarrollo o Diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano. Eds. Arturo Escobar and Alvaro Pedroza. Santafé de Bogotá: Ecofondo y Cerec, págs.: 300-316.

1998. La inclusión de los afrocolombianos: ¿meta inalcanzable? En Maya, Adriana (ed.). Los afrocolombianos. Geografía Humana de Colombia, tomo VI, pp. 333-395. Santafé de Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.
1999. Ombligados de Ananse. Santafé de Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Arocha, Jaime et al.
2001. Mi gente en Bogotá. Estudio socioeconómico y cultural de la población Afrodescendiente que reside en Bogotá. Bogotá: Secretaría de Gobierno - Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Bateson, Gregory
1990. Espíritu y naturaleza. Buenos Aires: Amorrortu.
1991. (original 1972). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé-Planeta Editorial.
- Beltrán, Luis
1998. La africanía. Segundo coloquio internacional de estudios afro-iberoamericanos, discurso inaugural. Abidjan, Costa de Marfil: UNESCO-Universidad de Alcalá de Henares, Univesidad de Cocodí, diciembre 2.
- Clifford, James
1997. Routes. Cambridge: Harvard University Press.
- de la Fuente, Alejandro
2001. A Nation for All, Race, Inequality and Politics in Twentieth Century Cuba. Chapel Hill: The University of North Caroline Press.
- Del Valle, Ignacio y Restrepo, Eduardo (eds.)
1996. Renacientes del guandal: «grupos negros» de los ríos Satinga y Sanquianga. Santafé de Bogotá: Biopacífico.
- Friedemann, Nina S. de
1971. Minería, descendencia y orfebrería, litoral Pacífico colombiano. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
1984. Estudios de Negros en la Antropología Colombiana. En, Arocha, Jaime y Friedemann, Nina S. de (Eds). Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia. pp.: 507-572. Bogotá: Etno.
1985. Carnaval en Barranquilla. Bogotá: Editorial La Rosa.
- Friedemann, Nina S. de y Arocha, Jaime
1986. De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia. Bogotá: Planeta colombiana editorial.
- Friedemann, Nina S. de y Patiño Rosselli, Carlos
1985. Lengua y sociedad en el palenque de San Basilio. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Harris, Marvin
1964. Patterns of Race in the Americas. Nueva York: Walken.
- Jiménez, Orián
2000. El Chocó: vida negra, vida libre y vida parda, siglos XVII y XVIII. Medellín: Trabajo de grado para optar al título de Maestría, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional.
- Lucena Salmoral, Manuel
1994. Sangre sobre piel negra: la esclavitud quiteña en el contexto del reformismo borbónico. Mundo Afro N° 1, Quito: Ediciones Abya-yala.

1996. Los códigos negros de la América española. Alcalá de Henares: Ediciones UNESCO-Universidad del Alcalá.
- Maya, Adriana
1992. Las brujas de Zaragoza: resistencia y cimarronaje cultural en las minas de Antioquia. América Negra, N° 4. Santafé de Bogotá: Expedición Humana, Pontificia Universidad Javeriana.
1996. Legados espirituales en la Nueva Granada, siglo XVII. Historia Crítica, N° 12, pp.: 29-41. Santafé de Bogotá: Departamento de Historia. Universidad de los Andes.
1999. Brujería y reconstrucción de identidades entre los africanos y sus descendientes en la Nueva Granada, siglo XVII. Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Historia. París: Universidad de Paris I (Le Sorbone).
- Mintz, Sidney y Price, Richard
1995. The Birth of African-American Culture, an Anthropological Perspective. Boston: Beacon Press.
- Munanga, Kabenguele
1996. Origen histórico del quilombo en África. América Negra, junio, N° 11. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p.p. 11-22.
- Restrepo, Eduardo
- 1997a. Afrogénesis y huellas de africanía: anotaciones para la discusión. Cartagena: IX congreso de la Asociación latinoamericana de estudios afroasiáticos, octubre 6-9.
- 1997b. Afrocolombianos, antropología y proyecto de modernidad en Colombia. En Uribe, María Victoria y Restrepo, Eduardo (comps.). Antropología en la modernidad. Santafé de Bogotá: Instituto colombiano de antropología, pp.: 279-319.
- Rodríguez Cáceres, Stella
2001. Piel Blanca, Ritmo Libre, Trabajo para Optar por el Título de Antropóloga. Santafé de Bogotá: Área Curricular de Antropología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Serrano, Carlos H.
1996. Ginga, la reina quilomba de Matamba y Angola. América Negra, junio, N° 11. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, p.p. 23-30.
- Sharp, William.
1976. Slavery on the Spanish frontier: the Colombian Chocó: 1680-1810. Oklahoma: Oklahoma University Press.
- Urrea Giraldo, Fernando; Ramírez, Héctor Fabio y Viáfara López, Carlos
1998. Perfiles Socioeconómicos de la Población Afrocolombiana en Contextos Urbano-Regionales del País, a Comienzos del Siglo XXI. Cali: Cidse, [www.socioeconomia.univalle.edu.co](http://www.socioeconomia.univalle.edu.co).
- Wade, Peter
1993. La Construcción de "El Negro en Colombia.". En, Uribe Tobón, Carlos Alberto (Ed). Simposio, La construcción de las Américas, Memorias del VI Congreso nacional de antropología. pp.: 141-158. Santafé de Bogotá: Departamento de Antropología, Universidad de los Andes.
1997. Gente Negra, Nación Mestiza. Medellín: Universidad de Antioquia, Instituto Colombiano de Antropología, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.

## VII. BIBLIOGRAFÍA VIDA COTIDIANA

- Canales, Manuel. *Sociología de la vida cotidiana*. En: Revista Excerpta No. 2, abril 1996.
- Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- Castoriadis, Cornelius, *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error. Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo, 1997.
- \_\_\_\_\_ (1996). *La racionalidad del capitalismo*. En: Revista Ensayo & Error No. 7. Bogotá: Panamericana, 2000.
- Díaz-Aguado, María José & Baraja, Ana. *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1999.
- González, M. T.: «La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar» En: Q. Martín-Moreno (Cod.), *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED, 1989.
- Ghiso C., Alfredo. *Pedagogía/Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. Medellín: CESEP, julio, 1998. En: <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>.
- Heller, Agnès. *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Historia y vida cotidiana. Aportaciones a la sociología socialista*. México: Grijalbo. 1985.
- Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular.
- \_\_\_\_\_. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Madrid: OEI, p. 53-73.
- León Vega, Emma. *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. México: Anthropos-UNAM (Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias), 1999.

Martín-Barbero, Jesús. (1999). *Retos culturales de la comunicación a la educación*. En: Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-UNESCO-Fundación Social.

Ordóñez Pachón, Carlos. *Administración y desarrollo de comunidades educativas. Hacia un nuevo paradigma de la educación escolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

Parra Sandoval, Rodrigo. *El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia*. 1999. En: [mox.uniandes.edu.co/voc/tiempo-mestizo.htm](http://mox.uniandes.edu.co/voc/tiempo-mestizo.htm)

Pérez Gómez, Ángel I. «Enseñanza para la comprensión». En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

\_\_\_\_\_. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

Segura, Dino, et al. *La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá: IDEP-EPE, 1999.

Zapolsky, Leonor. *El concepto de realidad en la obra de Cornelius Castoriadis*. En:

[www.margen.org/desdeelfondo/castor.html](http://www.margen.org/desdeelfondo/castor.html)

