

**MEMORIAS FORO DISTRITAL
CATEDRA DE ESTUDIOS
AFROCOLOMBIANOS –CEA-**

SAMUEL MORENO ROJAS
Alcalde Mayor

ABEL RODRÍGUEZ CESPEDES
Secretario de Educación

JAIME NARANJO R.
Subsecretario Académico

NANCY MARTINEZ A.
Subsecretaria Administrativa

ANGEL PEREZ M.
Subsecretario de Planeación y Finanzas

IGNACIO ABDÓN MONTENEGRO A.
Director de Gestión Institucional

JORGE ALFONSO VERDUGO R.
Subdirector de Comunidad Educativa

VICTOR FABIAN MOLINA M.
Responsable Atención Grupos Étnicos

CREDITOS CONSULTIVA DISTRITAL

HIPÓLITO ROMAÑA

Presidente

DORIS GARCIA

Vicepresidenta

ELSA VALLECILLA

Secretaria

Comisión de Concertación Consultiva

PEDRO FERRIN

ARTURO GRUESO

CEVEGNE COPETE

ADIELA DAGUA

RICARDO HURTADO

Equipo Organizador del Evento

MARIA ISABEL MENA (Siglo XXI)

RUDECINDO CASTRO (Orcone)

JUAN CARLOS BOHORQUEZ (Hilos de Ananse)

FANNY QUIÑÓNEZ (Hilos de Ananse)

RUBY FANNY QUIÑÓNEZ (Hilos de Ananse)

TIZZIANA DELGADO (Corpidenca)

CIDENIA ROVIRA (Corpidenca)

DARCIO CORDOBA (Corpidenca)

OSCAR CARDOZO (Cimarrón)

FABIAN MOLINA (Secretaría de Educación)

JORGE VERDUGO (Secretaría de Educación)

Las ideas expuestas son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen ni reflejan la posición oficial de la Secretaría de Educación.

Autorizada la reproducción parcial o total citando la fuente.

Secretaria de Educación Distrital Avenida el Dorado No. 66-63 piso 4
www.sedbogota.edu.co www.redacademica.edu.co/ cátedra de estudios afrocolombianos



Grupo de Estudios Afrocolombianos
GEA-CES



CEDECO Siglo XXI



CORPORACIÓN
IDENTIDAD
CULTURAL
"CORPIDENCA"
CENTRO
ETNOEDUCATIVO Y
DESARROLLO
AFROCOLOMBIANO

MEMORIAS FORO DISTRICTAL CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS



Foto. Archivo Evento SED

PRESENTACIÓN MEMORIAS FORO DISTRITAL CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

En el marco de la semana distrital de la afrocolombianidad la Secretaría de Educación en concertación con la Consultiva Distrital de Comunidades Negras organizó el Foro Distrital sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA-.

Este evento contó por primera vez con la colaboración, unión y gestión para su desarrollo de las organizaciones más representativas del distrito que trabajan en la temática y quienes aceptaron la invitación de la SED para la construcción colectiva del mismo, como lo son: La Red de Docentes Hilos de Ananse, la Corporación Siglo XXI, el Movimiento Nacional Cimarrón, la Organización de Comunidades Negras –ORCONE- y la Corporación para la Identidad Cultural –CORPIDENCU-¹

El foro pretendía:

- Propiciar un encuentro de cualificación de los docentes distritales en el tema de Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- y educación intercultural.
- Socializar experiencias significativas de implementación de Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- en los niveles internacional, nacional y distrital.
- Propiciar un espacio de sensibilización sobre el tema afrocolombiano en el distrito que visibilice y valore los aportes de la comunidad afro en la historia y la cultura nacional y mundial.

El foro se llevó a cabo el viernes 23 de mayo de 2008, y contó con la participación de más de 500 personas entre docentes y estudiantes.

Las ponencias allí presentadas, causaron una grata impresión y a solicitud de los docentes, la SED decidió realizar un trabajo editorial para publicarlas al considerar los documentos presentados y las ideas que le sustentan como de un alto valor educativo y pedagógico.

¹ La organización Cimarrón por compromisos internacionales no pudo continuar acompañando este proceso, pero agradecemos su participación en las primeras reuniones de concertación.

El foro fue organizado en 3 segmentos: uno internacional, uno nacional y uno distrital, desde estos niveles se abordaron diferentes temáticas alrededor de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- y de la misma manera están organizadas las presentes memorias.

En la primera parte se recogen las intervenciones del profesor africano Maguemati Wougou, quien hoy se encuentra al frente del Grupo de Estudios Afrocolombianos del Centro de Estudios Sociales -CES- de la Universidad Nacional. El profesor analizó la importancia de articular los procesos de -CEA- a los estudios africanistas internacionales.

Posteriormente la profesora María Isabel Mena aborda la importancia de la enseñanza de la historia africana en la escuela y analizó el abordaje sesgado que de temas como la trata transatlántica y la esclavitud se hace de la historia escolar analizando los textos escolares pues estos en su iconografía reproducen los estereotipos coloniales hacia las comunidades de origen africano y la importancia de retomar la historia

Posteriormente en el segundo bloque de ponencias, se abordan los elementos conceptuales y pedagógicos de la -CEA- a nivel nacional.

El investigador de la Universidad del Cauca Axel Rojas analizó las tendencias y posibilidades de la -CEA- a nivel nacional basado en el estudio más reciente que sobre el tema cuenta el país. Así mismo, los profesores Cidenia Rovira y Darcio Córdoba exponen algunos elementos teóricos y conceptuales indispensables para el desarrollo de la Cátedra.

El último bloque de ponencias analizó el desarrollo de la CEA en Bogotá. Allí se abordó el tema CEA de las políticas públicas en el distrito, las experiencias de trabajo de y con los y las docentes y se socializó algunos aportes de investigaciones que han abordado el tema del racismo, la discriminación racial y la convivencia interétnica en las Escuelas de la ciudad.

Haciendo un recorrido histórico del surgimiento y desarrollo de la CEA como política pública en la ciudad, Fabián Molina analiza las tensiones, retrocesos y avances que el tema ha tenido en Bogotá.

La Red de Docentes Hilos de Ananse expuso los referentes y principios

de su propuesta de trabajo sobre la -CEA- que soportan las experiencias pedagógicas de más de 30 docentes que la dan vida a la -CEA- en el distrito,

El tema de la discriminación racial y la convivencia interétnica en los colegios también fue abordado por parte de la profesora Celene Mosquera quien mostró una aproximación al estado del arte al racismo y la discriminación racial en los colegios de Bogotá que hace parte de una investigación que realizó en el 2007. Sobre este tema también realizó un importante aporte el profesor Rudecindo Castro de ORCONE, mostrando el trabajo que con la SED ha desarrollado esta organización sobre convivencia interétnica en los colegios de la ciudad.

Por último, las memorias recogen una experiencia de formación docente alternativa como lo es: la Expedición etnográfica, ambiental y pedagógica al Litoral Pacífico. Y se presentan algunos proyectos pedagógicos de los docentes de la ciudad, donde se pueden observar varias tendencias y las diferentes formas como los y las docentes han investigado, orientado y desarrollado acciones pedagógicas en pro del desarrollo de la -CEA-, no sólo como una obligación establecida en una ley, sino como una opción por pensar y repensar una educación liberadora y crítica más cercana a nuestra realidad.

Con seguridad este texto y los documentos que recoge, serán de referencia obligada para los y las docentes, esperamos no sólo de la ciudad sino de todo el país.

EL AFRICA Y LOS ESTUDIOS AFRICANISTAS: UNA VISION INTERNACIONAL DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS



Mascaras Africanas. Museo Nacional. Bogotá.

Foto. Fabián Molina

UNA VISIÓN INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIOS AFRICANISTAS

Prof. **Maguemati Wabgou**
Departamento de Ciencias Políticas
Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá
Integrante del Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA-CES
E-mail: mwabgou@unal.edu.co

INTRODUCCIÓN

Partimos de una observación. África ha sido durante mucho tiempo, una gran desconocida para países europeos, asiáticos, norteamericanos y latinoamericanos.

Para España por ejemplo, país vecino del continente africano, los acercamientos se han limitado al heroico esfuerzo de algunas asociaciones de africanistas, poco conocidas por el gran público y mal dotadas de medios². Sin embargo, esa misma sociedad española está dando muestras de solidaridad hacia las tragedias que golpean a los pueblos africanos; se interesa también cada vez más por conocer las sociedades y las culturas que están detrás del drama de la emigración masiva; y descubre unas culturas que, en todos los ámbitos, revelan la gran fuerza vital y la capacidad creativa de los africanos.

A esta nueva actitud están coadyuvando un creciente número de escritores, antropólogos, centros de investigación, departamentos universitarios especializados, grupos religiosos y ONGDs interesados en la temática africana. Hay también que destacar el papel relevante que, en este contexto, están desempeñando distintas instituciones

² Otro ejemplo es el de Colombia donde poco se había hecho en el reciente pasado por superar esa lejanía “imaginaria” e ignorancia; al contrario se ha mantenido una identificación colectiva vinculada a una África con catástrofe, hambre, enfermedades (VIH/SIDA) y conflictos (violencia) sostenida y vehiculada por los medios de comunicación.

en África con sus aportes a los estudios lingüísticos, antropológicos y sociales, así como al campo de la documentación.

No disponemos de datos con respecto a la enseñanza de África en las Escuelas del mundo, debido a la falta de políticas públicas a favor de esta actividad. Por lo tanto, las iniciativas existentes en las escuelas relacionadas con la enseñanza sobre África suelen ser invisibles debido a la falta de apoyo institucional para introducirla en los programas curriculares de interés para la mayoría de los/as maestros/as y a la ausencia de su autonomía con respecto a lo establecido. Esta situación se explica en buena medida por la naturaleza misma del sistema de organización institucional (fuerte jerarquización) y curricular de la educación primaria y secundaria; a esto se agrega la rigidez de la metodología pedagógica.

Es aquí donde la educación superior (universitaria, técnica y profesional) lleva ventaja sobre los colegios en la medida en que suelen tener un margen de maniobra más amplio para crear, promover y consolidar las correspondientes iniciativas de enseñanza, investigación y documentación sobre el continente africano. Razón por la cual, en el marco del acercamiento a la enseñanza de África en la escuela a nivel internacional, presentamos una visión global sobre la situación en las instituciones universitarias con el fin de vincularla a las escuelas ya que se tratan de dos instituciones de formación y educación que deben nutrirse mutuamente: deben complementarse en este terreno porque, sin temor a equivocarnos, existen más instituciones universitarias dotadas de líneas de enseñanza sobre África que en los otros niveles educativos.

Para ello, presentamos una breve panorámica sobre la cuestión planteada en el nivel internacional con énfasis en algunos países de África, Europa, América del Norte y América del Sur **con respecto a la educación universitaria (centros e institutos universitarios para docencia e investigación en torno a la temática africana)**, sin desconocer la importancia de la enseñanza de África en las escuelas. Es más, presentamos los mecanismos y las estrategias necesarias para convertir estas iniciativas existentes en una oportunidad con el fin de impulsar los estudios afrocolombianos y la mayor presencia de África en los programas curriculares de las escuelas en Colombia.

I. EN ÁFRICA

Existen centros especializados en varios países sobre todos los anglófonos (Nigeria, Ghana, por ejemplo).

■ En Ghana

- Escuela de Estudios Africanos (African Studies school). Universidad de Legon, Ghana

■ En Sudáfrica:

- Centro de estudios avanzados sobre la sociedad africana (CASAS), Cape Town.

■ En Túnez

- Centro de Estudios Magrebíes en Túnez (CEMAT). Centre d'études maghrébines à Tunis, Tunis-Hached, Túnez.

II. EUROPA

■ En España

- La Casa África (en Las Palmas de Gran Canaria).

“El Gobierno español, por su parte, **sensible a la actual coyuntura de África** con sus retos y oportunidades, y consciente del deber ético y político de dar nueva prioridad a las relaciones hispanoafricanas, presentó el año pasado el Plan África 2006-2008, en el que precisamente enmarca su actividad la Casa África.

La Casa África, que en junio abre sus puertas en Las Palmas de Gran Canaria, tiene como objetivo principal ser un foro abierto a las ciudadanía española y africana para potenciar su conocimiento recíproco y, como ambiciosa vocación, convertirse en catalizador y referente del africanismo español.

La Casa África es un consorcio público que, desde su ubicación canaria, quiere además potenciar el papel natural y bien conocido del Archipiélago como plataforma para la cooperación hispanoaficana y euroafricana.

La actividad de nuestra nueva institución se inició ya hace algunos meses, **participando en foros y seminarios académicos dedicados a la problemática actual del África Subsahariana**. Asimismo presentó también a principios de este año en Canarias una amplia Muestra de Cine Africano y actualmente exhibe en su sede una exposición de arte africano contemporáneo. Casa África se suma así a la concepción de la Cooperación española de la Estrategia «Cultura para el Desarrollo».

La programación de Casa África, de acuerdo con sus Estatutos, incluirá numerosas actividades de ámbito cultural, universitario, social y de cooperación y económico; a través de exposiciones, foros, seminarios, presentaciones diversas, publicaciones, etc., que posibiliten la reflexión, la información y la formación sobre el apasionante mundo africano [...]³

- Fundación SUR

“Tiene como objetivo convertirse en una escuela de conocimiento, comprensión y aprecio de África. Por ello, deben informar y educar en todas aquellas áreas que conciernen al continente africano: sociedad, política, economía, geografía, historia, arte, cultura, religión, filosofía, lingüística, ciencia, tecnología, etc.

El Centro de Información y Documentación Africanas (CIDAF) fue creado en 1980 como proyecto de los Misioneros de África -los Padres Blancos- para hacer presente en la sociedad española los intereses de los pueblos africanos, en todos sus aspectos: social, económico, etc., y poner al alcance de estudiosos e interesados documentos que les permitan conocer la realidad africana.

En el año 2002 el CIDAF, se integra con Cáritas Española y Manos Unidas para formar la que hoy es la Fundación SUR, una entidad independiente y sin ánimo de lucro clasificada como Fundación de Cooperación para el Desarrollo por Orden Ministerial de fecha 3 de febrero de 2003. El CIDAF

³ Disponible en : <http://www.casaffrica.es/casa-africa> Consulta Mayo 2008

constituye desde entonces el Departamento África de la Fundación Sur⁴.

- Grupo de Estudios Africanos (GEA) de la Universidad Autónoma de Madrid Grupo de Estudios Africanos, Colmenar Viejo, (Madrid)
- Centro d'Estudis Africans de Barcelona (-CEA-). Barcelona. España
- Observatorio de las Sociedades Africanas de la Universidad de Barcelona (Observatori de les Societats Africanes) Universitat de Barcelona, Barcelona
- Centro de Estudios Africanos de la Universidad de la Laguna (-CEA-ULL). Facultad de Filología, Campus de Guajara, La Laguna, Tenerife

■ En Portugal

- Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Porto (Centro de Estudios Africanos – -CEA--)
- Centro de Estudios sobre África y Desarrollo (CEsA), Lisboa – Portugal

■ En Italia

- Centro de Estudio de Arqueología Africana (Centro Studi Archeologia Africana –CSAA-), Milano.

■ En Gran Bretaña

- Escuela de Estudios Orientales y Africanos (SOAS, en sus siglas en inglés). Londres.
- Centre of African Studies. (Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Cambridge), Cambridge.
- Centro de Estudio de las Economías Africanas de la Universidad de Oxford (Centre for the Study of African Economies), Oxford.

■ En Países Bajos.

- Centro de Estudios Africanos de Leiden (African Studies Centre). Leiden.

⁴ Disponible en : <http://www.africafundacion.org/>

■ En Bélgica.

- Centro de Estudios Africanos de Bruselas (Brussels Centre of African Studies), Bruselas.
- Centro de investigación sobre África de la Universidad Católica de Leuven (Africa Research Centre of the KULeuven), Leuven.

■ En Francia

- Centro de Estudio del África Negra (-CEA-N - Centre d'Etude d'Afrique Noire), Bordeaux.
- Centro de Estudios Africanos (-CEA-F), Paris. Francia
- Centro de Estudios del Mundo Africano. Universidad de Provenza, Aix-en-Provence, CEDEX 2, Francia.

■ En Alemania

- Instituto de Estudios Africanos (Institut für Afrika-Studien/Büro Berlin-GIGA-), Berlin, Alemania.

■ En Austria

- Instituto de estudios africanos de la Universidad de Viena (Institut für Afrikawissenschaften), (Universität Wien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät) Viena.

III. EN AMERICA DEL NORTE

■ En Estados Unidos de América.

- African Studies Association (ASA): en New Brunswick, USA
- Centro de Estudios Africanos de la Universidad de Pennsylvania, Philadelphia
- Centro para la paz y la resolución de conflictos africanos (CAPCR , siglas en inglés). Sacramento.
- Instituto de Estudios Africanos de la Universidad de Columbia (The Institute of African Studies), New York, NY.
- Estudios Africanos y Centro de Investigación de la Universidad de Cornell (AFRICANA STUDIES & RESEARCH CENTER), Ithaca, NY
- Departamento de Estudios Africanos y Afroamericanos de la Universidad de Duke (Duke University), Durham
- Centro de Estudios Afroamericanos. Universidad de Princeton

- (Center for African American Studies. Princeton University), Princeton, NJ, Estados Unidos
- Africa house. Universidad de Nueva Cork (NYU Africa House), New York, NY
 - Centro de estudios africanos de la Universidad de Kansas (Kansas African Studies Center –KASC-), Lawrence, KS, Estados Unidos
 - Departamento de estudios afroamericanos de la Universidad de Temple, Philadelphia, PA 19122. Estados Unidos

IV. EN AMERICA DEL SUR

Este párrafo está elaborado principalmente con base en las contribuciones de académicos e investigadores en el marco del Seminario internacional sobre “Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del Otro”⁵. Este evento fue realizado para compartir los avances registrados en los distintos centros académicos, la historia de los estudios africanos y las nuevas tendencias; también para difundir las vertientes de análisis desarrolladas en América Latina, las manifestaciones del africanismo y las formas de cooperación académica entre los países latinoamericanos.

■ En Argentina (estudios africanos en Argentina)

Desde el ámbito gubernamental, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), igual que diferentes instituciones de alcance provincial, se han ido haciendo esfuerzos para respaldar iniciativas investigativas en el área de África; sin embargo, todavía persisten limitaciones al respecto.

[...] El 13 abril de 1982 se creó en Buenos Aires la Asociación Argentina de Estudios Africanos (AADEA) [...] [que] se fijó por entonces los siguientes objetivos: “a) Impulsar los estudios de tipo cultural, etnológico, histórico, sociológico, geográfico, político, jurídico, económico, y científico referentes al conocimiento africano y sus vinculaciones con nuestro país; b) Vincular a personas e instituciones que se dedican a estas investigaciones, tanto

⁵ Organizado por el Programa Sur/Sur de CLACSO y realizado durante los días 4 y 5 de septiembre de 2006 en Salvador de Bahía, Brasil.

en el país como en el extranjero; y c) Difundir los estudios africanos por medio de jornadas, cursos, conferencias, comunicaciones, publicaciones documentadas y la creación de una biblioteca especializada y centro de documentación” (Buffa, 2006: 9).

En materia de publicaciones, se destacan:

- el Instituto de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Católica Argentina que publicó la *Revista Colección “Edición Especial África Subsahariana - Año 2001”*.
- la editorial de la Universidad de Belgrano que publicó el Libro titulado *África. Teorías y prácticas de la cooperación económica de 1900 a nuestros días* (de la Dra. Nilda Beatriz Anglarill)
- el Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo (CEID) que divulgó *África ante el tercer milenio. Actas del Simposio Electrónico Internacional*.
- la cátedra de Historia Contemporánea de Asia y África de la UNC que editó la revista *Akwaba África*, conjuntamente con la Casa de la Cultura de África para América Latina (CAAL)⁶ y las **Misiones Africanas**.

Desde el ámbito universitario, registramos la Universidad Nacional de La Plata-Argentina (véase Mafia, 2006), la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján-Argentina (véase Pineau, 2006), porque ofrecen programas de enseñanza e investigación sobre África.

Globalmente, se observan esfuerzos más significativos en la enseñanza e investigación de África durante los procesos democráticos, habiendo alcanzado su mayor desarrollo a partir de 1983. Sin embargo, se han enfocado más en el nivel de las Universidades (Cátedras y Centros de Estudios), los ministerios, la diplomacia, los organismos de investigación gubernamentales y no gubernamentales; **sin hacer referencia alguna a las Escuelas**.

⁶ Creada en Córdoba el 20 de mayo de 1984, la CAAL dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, contó con una de las bibliotecas y centro documental de los más importantes en el interior del país sobre temas de África. A finales de la década del '90, producto de reestructuraciones en el ámbito del Estado provincial, desapareció.

● En México

Sobresalen las actividades docentes e investigativas realizadas en el Centro de Estudios de Asia y África, adscrito a El Colegio de México⁷. Fundado en 1964 con el apoyo de la UNESCO, como *sección de Estudios Orientales del Centro de Estudios Internacionales*; posteriormente *Centro de Estudios de Asia y África* (CEAA) como una iniciativa para responder a la falta de especialistas latinoamericanos en el campo de estudios africanos y africanistas. Cambió de nombre en 1976 para ser denominado *Centro de Estudios de Asia y África del Norte* después de haberse convertido en un centro autónomo en 1968; y el Centro tomó el nombre actual: *Centro de Estudios de Asia y África* -CEAA- desde 1982, con la integración del área de África subsahariana:

“[...] El Colegio de México, el CEAA no se define por un campo disciplinario, sino por áreas de estudio geoculturales a partir de un enfoque interdisciplinario. Con siete áreas de estudio que operan con cierto grado de autonomía y sostienen académicamente los programas docentes, el CEAA cuenta con un cuerpo permanente de profesores-investigadores. En este Centro hay dos programas docentes: desde 1964 el programa de Maestría (que hoy en día se denomina Maestría en Estudios de Asia y África), con siete áreas geoculturales de especialización, y a partir de 1997 el programa de Doctorado en Estudios de Asia y África, con seis áreas geoculturales de especialización. [...], fundada con una **vocación latinoamericana**, en forma simultánea se desarrollan actividades de docencia e investigación. Los dos rasgos que en gran parte definen la singularidad de esta área son: [1] los estudios africanos tienen un carácter interdisciplinario (lo que implica que quienes conformamos el área tenemos distintos antecedentes académicos). [2] La principal preocupación académica del área es África subsahariana. *Este programa de Maestría fue el primero en América Latina dedicado al estudio de África subsahariana.* [...] Desde su creación, el programa

⁷ “Fundado en 1940 con el apoyo de distintas instancias —incluido el Gobierno de México— El Colegio de México es una institución de estudios superiores, dedicada a la investigación y a la docencia en algunas ramas de las humanidades y de las ciencias sociales. Hoy en día hay siete centros, seis de ellos formados a partir de un criterio disciplinario, además de varios programas especiales de investigación [...] Las disciplinas son: lingüística y literatura, historia, relaciones internacionales y administración pública, economía, demografía, estudios urbanos y ambientales y sociología. Entre los programas están: Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) y Programa sobre Ciencia, Tecnología y Desarrollo (Procientec)” (Varela, 2006: 2).

de Maestría tiene como pilares la Historia de África y el estudio de la lengua *swahili*. El primero aporta un sólido conocimiento de la región, desde la antigüedad hasta nuestros días. El segundo favorece la comprensión de la cosmogonía y de las culturas africanas, al mismo tiempo que permite un acercamiento con las estructuras gramaticales del tronco lingüístico bantú” (Varela, 2006: 2-3).

Cabe destacar el estudio de la lengua **swahili**⁸ en el programa de Posgrado del CEA como una herramienta importante para acceder

⁸ Con respecto a la importancia del Swahili, mencionamos lo siguiente: “También conocido como kisuahili, el suahili comenzó a expandirse mediante extensas interacciones entre africanos de la región oriental con los del Océano Índico tal como las islas Comores y Madagascar; teniendo en cuenta que el comercio y las migraciones ayudaron a difundir la lengua entre naciones del sureste africano tales como Malawi y Tanzania. Es discutible cuánta gente habla suahili como primera o segunda lengua puesto que las más conservadoras estimaciones hablan de 45 millones mientras que otras señalan unos 60 millones de personas en África del este y central, particularmente en Tanzania, Kenia, Uganda, Somalia, Mozambique, Malawi, Rwanda, Burundi, Zambia y la República Democrática del Congo. En la actualidad, el suahili es una lengua oficial de la Unión Africana (UA) porque se considera que es parte de la identidad africana y se espera que en el futuro se convierta en “una lengua pan-africana”. Las otras lenguas oficiales de la Unión Africana son el inglés, el francés, el árabe, el portugués y el español” (Wabgou, 2008: 2).

Además, Varela (op.cit. 10) aporta las aclaraciones siguientes: “El swahili se distingue, entre otros aspectos, por ser la lengua de uso más extendido en la parte este de África. Más de 40 millones de personas la hablan, ya sea como lengua materna o como segunda o tercera lengua. Además de ser la lengua oficial de Kenia y Tanzania, es una lengua importante en Malawi, Mozambique, República Democrática del Congo, Somalia y Uganda. A través de los movimientos migratorios de mano de obra, el swahili ha llegado también hasta Zimbabwe y Sudáfrica. Existen importantes comunidades swahili hablantes en países como el Reino Unido, Holanda, Alemania, Canadá y Estados Unidos. En este último país el swahili ha sido adoptado por las comunidades afro americanas como la lengua panafricana por excelencia. Desde que fue diseñado el currículo, para la selección de esta lengua se tomó en cuenta el hecho de que en la hoy desaparecida Organización de la Unidad Africana, el swahili era una de las lenguas oficiales. Hoy en día es una de las lenguas de trabajo en la Unión Africana, además de ser la lengua africana más difundida en ámbitos universitarios, por ejemplo en numerosas universidades de Europa y Asia. En universidades de Estados Unidos, es la lengua que suma la mayor cantidad de cursos (cátedras). El estudio del swahili se facilita debido a la gran cantidad de materiales didácticos y diccionarios para personas que hablan inglés, francés, italiano, alemán y español, entre otros idiomas. Existe una gran producción literaria en lengua swahili, entre los autores más relevantes pueden ser citados Shabaan bin Robert, Euphrase Kezilahabi y Mohamed Sulaiman”.

a la gran cantidad de materiales didácticos y diccionarios disponibles sobre África para personas que hablan inglés, francés, italiano, alemán y español, entre otros.

Además, se observa que existe una preocupación académica permanente por las nuevas tendencias en las ciencias sociales y por el análisis de la producción científica más reciente tanto de estudiosos africanos como de estudiosos de África **para no africanos** (africanistas). *Es aquí donde los estudiosos africanistas de las escuelas pueden aprovechar para hacer alianzas con el colegio con el fin de construir una línea de colaboración mutua* a partir de las publicaciones del CEEA: por ejemplo, una revista académica denominada *Estudios de Asia y África*, en la cual se difunden los resultados de investigaciones realizadas por los académicos tanto del CEEA **como de otras instituciones**; publicación de libros en español, ya sea de académicos del Área o de otras instituciones.

Por último, cabe señalar las múltiples alianzas existentes entre el CEEA y **otras instituciones a nivel internacional** ya que el Área de África ha establecido acuerdos y tiene lazos académicos con distintas instituciones, en especial en América Latina: entre otros (1) Universidad Cándido Méndez, Río de Janeiro, Brasil, (2) Universidad de Brasilia, Brasil. Departamento de Historia, (3) Centro de Estudios de África y Medio Oriente, La Habana, Cuba, (4) Universidad de Buenos Aires, Argentina. Facultad de Filosofía y Humanidades, (5) Universidad de Costa Rica, Departamento de Historia, (6) Universidad Javeriana, Bogotá Colombia, (7) Centro de Estudios e Pesquisa, Guinea Bissau (destruido durante la guerra), (8) UNISA, Departamento de Relaciones Internacionales, Pretoria, Sudáfrica, (9) Universidad Eduardo Modlane, Maputo, Mozambique. *Sin embargo, aunque **no sean constantes** realmente, constituyen un escenario de diálogo con otras instituciones interesadas en la temática: las escuelas mejicana, incluso de otros países latinoamericanos, deben aprovechar esta oportunidad para acercarse al CEEA con el fin de aprender de sus experiencias y poner en marcha iniciativas comunes en el campo de estudios africanistas y afines.*

● En Brasil

Brasil es un caso interesante con respecto a la temática de los estudios africanistas debido a su legado amerindio, a la herencia europea y por ser el país más africanizado de América del Sur. A partir del siglo XX empieza Brasil a revertirse su alejamiento con respecto a África mediante el acercamiento político-diplomático con estrategias gubernamentales. Se habla en términos de “diplomacia cultural”, sin menospreciar las dimensiones comercial, estratégica y de seguridad de las relaciones Brasil-África ya que el discurso culturalista y el comercio justificaron el acercamiento de las acciones diplomáticas brasileñas con respecto a África (véase Lechini, 2006a, 2006b).

Aun como aliado privilegiado de Portugal, Brasil reconoció la independencia de Angola en 1975, permitiendo que se entablaran relaciones con Mozambique. Hay que destacar que, siendo Brasil el segundo país de América con mayor población afrodescendiente –después de EE.UU. y seguido de Colombia–, la fuerte presencia de la población afrobrasileira y la iniciativas en términos políticos son factores determinantes en el afán de establecer alianzas y acuerdos con el continente africano. En este contexto, crecen mayores intereses hacia el conocimiento de África desde las esferas políticas para extenderse en los medios académicos, con mayor énfasis en el nivel universitario.

Entre las Instituciones de estudios africanistas y los Centros de investigación para conocer la realidad africana, destacan el Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) que fue creado en 1959 con sede en Salvador de Bahia (Brasil) y; El Instituto Brasileño de Estudios Afroasiáticos (IBEAA) con sede en Río de Janeiro, que fue fundado en 1961.

Sin duda, en varias universidades brasileras, los programas de estudios africanos no dejan de crecer, aunque, en el nivel escolar y colegial, el entusiasmo no haya sido proporcional en lo relacionado con la enseñanza de África. Aun así, cabe destacar que la situación es menos desesperante que en los casos anteriores (países de América del Sur mencionados).

● En Cuba

En Cuba, la enseñanza de la historia de África es de suma importancia. Se observa que es un país donde los gobiernos y sus pueblos lograron valorar el alto componente africano que caracteriza sus identidades y sus raíces socio-culturales. A esto se agrega la vertiente política que acerca el régimen revolucionario a las luchas de independencias en distintos países africanos tales como Angola, Namibia, Zimbabwe, Argelia, el Congo Leopoldville (ex Zaire, y actual República Democrática del Congo), el Congo Brazzaville y Guinea-Bissau⁹:

“La necesidad de incorporar los contenidos de la historia africana a todos los niveles de enseñanza de la educación en Cuba se fue fortaleciendo a partir de 1959 debido sobre todo a los cambios en la posición de los grupos culturales cubanos, con la eliminación de la práctica racial hacia los negros y los mestizos y con el aumento de los contactos entre Cuba y los países africanos por la ayuda cubana a estos últimos, tanto en su lucha de liberación nacional, como en la cooperación civil, así como por la presencia de estudiantes africanos en nuestro país. **La enseñanza de la historia de África ha ocupado un importante papel en los planes de estudio de los diversos niveles de enseñanza de la educación cubana.** Los estudios más conocidos se han desarrollado en torno a esta asignatura en la Universidad de la Habana en la Facultad de Historia. Sin embargo, existe otra entidad de 3er nivel que, sistemáticamente, ha impartido esa asignatura y que ha aportado mucho a su conocimiento, nos referimos a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). A partir de 1976, estos últimos se convirtieron en centros independientes de la Educación Superior. Surgieron así los planes de Licenciatura en Educación, una de sus facultades era la de Historia. Dentro de esa especialidad, la región afroasiática ha ocupado un lugar esencial. No obstante, tal vez *lo más distintivo ha sido que los graduados de los ISP han sido los*

⁹ Para mayor detalle sobre la presencia política de Cuba en África, véase Piero Gleijeses, “Una historia digna de orgullo”, disponible en <http://www.tricontinental.cubaweb.cu/REVISTA/texto20.html> Consulta Mayo 2008.

profesores de la enseñanza medio-superior y en el plan de estudio del Instituto se incluye el estudio de los contenidos de la asignatura de la Escuela Media y, además, se ha pretendido familiarizar a los estudiantes con los materiales docentes utilizados a ese nivel, teniendo en cuenta su perfil profesional” (Álvarez Acosta, 2006: 1-2).

Básicamente existen en Cuba, centros de estudio de educación superior que han mantenido un trabajo docente-investigativo estable en cuanto a la enseñanza de la historia de África:

(1) el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (ISPEJV): se destaca la vinculación y el trabajo del ISPEJV con la Enseñanza General Media. Cabe señalar que la enseñanza de la historia de África en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) en Cuba tiene como objetivo complementar la formación de profesores de nivel medio superior. Se inicia con los cambios educacionales que introdujo la revolución con la fundación de los ISP a partir de 1964. Estos Institutos nacieron como facultades de las tres universidades existentes en el país en aquellos momentos (La Habana, las Villas y Oriente), teniendo en cuenta que cada uno de estos institutos se articulaban en dos secciones: (a) la básica cuya tarea principal es preparar a los docentes para las escuela secundaria básica (de 7mo a 9no grado) y, (b) la sección superior que forman a los profesores para la enseñanza medio-superior (10mo a 12mo):

“Paralelamente a los cursos regulares diurnos fueron creados los cursos para trabajadores mediante los cuales obtuvieron calificación de nivel superior cientos de profesores en ejercicio [...] A partir de 1976 se creó el Ministerio de Educación Superior (MES) y los ISP se convirtieron en centros independientes de la Educación Superior. Surgieron así los planes de Licenciatura en Educación. Se mantuvo el curso para trabajadores [...] Para los futuros profesores de la enseñanza media se creó la Facultad de Profesores Generales Integrales, dentro de los ISP. Al mismo tiempo, para los futuros profesores de los preuniversitarios y los Tecnológicos se introdujeron cambios trascendentales. Ahora, el perfil del graduado

es más amplio y consta de tres áreas de conocimientos: humanidades, ciencias naturales y ciencias exactas. Aunque los contenidos temáticos no tuvieron grandes variaciones, los métodos y procedimientos variaron considerablemente, ocupando un lugar destacado el componente laboral y el investigativo (trabajo independiente)” (Álvarez Acosta, 2006: 4-5 & 8).

(2) el Instituto Superior de Relaciones Internacionales (ISRI) que ha ido desarrollando trabajos con participación de colaboradores e interesados en las materias, objeto de estudios.

(3) Ambos tipos de institutos mantienen relaciones de colaboración con distintos centros docentes, por ejemplo el CEAMO -Centro de Estudios sobre África y Medio Oriente-. Su creación remonta al año 1979 con el fin de responder, por un lado, al mayor reconocimiento del impacto de las huellas africanas y árabes en la cultura cubana; y por otro, al rápido e intenso desarrollo de las relaciones de Cuba con los países de África y Medio Oriente a partir de 1959. Como eje de las investigaciones sobre África en Cuba con sede en La Habana, el CEAMO se convierte en un Centro de reunión de los especialistas de diversas instituciones mientras que los/as investigadores/as del Centro desarrollan actividades docentes en distintas instituciones de educación del país: por ejemplo, imparten conferencias y cursos especializados en organizaciones como la Unión de Periodistas de Cuba, El Colegio de Defensa Nacional; además ofrecen cursos de posgrados, tutorías de trabajo de diplomas y maestrías y desarrollan otras actividades relacionadas con la docencia en estos centros.

(4) Existen otras instituciones con estudios destacados, como (a) la Fundación “Fernando Ortiz”: se dedica al estudio del componente africano en la cultura y sociedad cubana; (b) El Centro Cultural Africano “Fernando Ortiz” que, junto con la Cátedra UNESCO de Estudios Afroiberoamericanos de la Universidad de Alcalá (España) y otras instituciones locales, organizó “X Conferencia Internacional Cultura Africana y Afroamericana” en Santiago de Cuba (14 -17 de abril del 2008). La temática fue dedicada a África y su influencia en los países del área.

Con respecto a la problemática africana en la enseñanza media y la

interrelación entre el sistema de conocimientos y métodos de los ISP y la Enseñanza General Media, Álvarez Acosta (2006: 9-14) presenta las transformaciones ocurridas en este campo ya que “aunque en las asignaturas que abordaban los procesos histórico africanos hasta 1990-91 **siempre estuvieron presentes los contenidos que se abordaban en la Enseñanza General Media (EGM)**, no es hasta el plan “C” que el componente laboral ocupó un papel fundamental en el proceso docente-educativo. En el plan “C” se introdujo el tema “La enseñanza de la Historia de Asia y África en la Enseñanza Media Cubana”. Este tema incluía un estudio sobre los contenidos de la asignatura en los programas de la Escuela Media y, además, se pretendía familiarizar a los estudiantes con los materiales docentes utilizados en ese nivel, tendiendo en cuenta su perfil profesional [...] En el caso de la Historia Moderna de Asia y África se han utilizado diversas vías para orientar, analizar y discutir en la organización del **proceso docente-educativo los contenidos del programa de 8vo grado**, dar cumplimiento a los objetivos, seguir las orientaciones metodológicas y utilizar el libro de texto a ese nivel [...] A partir de 2001, en el primer año de la carrera, los educandos reciben, en un intensivo de un año, las diversas asignaturas, entre ellas, la Historia Contemporánea de Asia y África, con el mismo número de horas que en el plan “C”, pero vinculando el contenido con la metodología que deben dominar para enfrentar el aula y priorizando los contenidos que se imparten en 10mo grado. A partir de 2do año la práctica laboral es el componente fundamental del sistema, trabajan en la escuela y tienen grupos asignados, tienen un tutor y reciben clases cada 15 días. De nuevo se retoma la historia de África en esos encuentros, se desarrollan debates de actualidad y desarrollan trabajos de curso y de diploma sobre la temática africana”.

Publicaciones:

- La publicación de libros (anexo VI) y boletines, pero, sobre todo, la emisión de la Revista de África y Medio Oriente (RAMO).
- Durante los años 80, el CEAMO publicó la serie “Estudios y Compilaciones”, “Enfoques y los “Cuadernos” del CEAMO. Asimismo, ha mantenido la publicación del CEAMONITOR, ahora en formato electrónico. Además, “la sección de información del CEAMO

es la más completa y actualizada biblioteca en temas africanos y mesorientales del país con 7186 libros, 7182 documentos, 809 títulos de publicaciones periódicas, una base de datos de más de 10 000 registros, 250 obras de referencia, así como documentos de eventos y estudios no publicados. Posiblemente, es esta una de las más importantes vertientes en que el CEAMO contribuye a la labor docente en Cuba pues la biblioteca presta servicios a alumnos y profesores de todos los niveles de enseñanza” (Ibid.: 17).

- Globalmente, “[...] a partir del estrechamiento de las relaciones de Cuba con los países afroasiáticos en franco proceso descolonizador, se inició, una política editorial que reimprimió en algunos casos y editó en otros, por primera vez en Cuba, la obra de reconocidos africanistas de diferentes escuelas historiográficas, organizaciones, partidos y figuras que encabezaban los movimientos de liberación nacional. Esto brindó a los estudiantes un acercamiento al pensamiento político de hombres de talla histórica e intelectual como Amílcar Cabral, Nkrumah, Nyerere, Nasser, Ben Barca, Mandela, entre otros” (Ibid. 15).

En síntesis, “Los resultados preliminares ponen de manifiesto la importancia y el espacio, cada vez mayor, que ha ido ocupando el estudio y la investigación sobre la historia y las problemáticas actuales de África, con una visión desde “el sur”, a través de un análisis multidisciplinario, coyuntural y de actualidad, que se expresa en el **proceso docente educativo medio, superior y de 4to nivel** [...] Los docentes del ISP no sólo han contribuido al estudio e investigación de la historia de África, sino también a orientar en el plano teórico-metodológico a los futuros profesores de **la enseñanza en el nivel medio-superior**. La problemática africana ha estado presente en el quehacer de varias entidades cubanas, entre ellas las ya mencionadas, así como la Casa de África, entre otras. Sin embargo, ha sido el CEAMO, el que ha contribuido de forma sistemática al estudio, actualización y discusión, desde una óptica interdisciplinaria, de los aspectos básicos de la realidad africana. Los núcleos básicos que se han sistematizado en las investigaciones de los africanistas cubanas se han correspondido, no sólo con las necesidades de la educación del país, sino también con el debate internacional, que ha tratado de reflejar un análisis “desde el sur”, con un enfoque objetivo de la realidad del continente africano”

(Ibid.: 21-22).

Llama la atención cómo, desde la Universidad, se ha ido desarrollando actividades de enseñanza de África para ofrecer tanto a estudiantes universitarios como a profesionales, maestros y docentes de la educación media con el fin de ir abriéndose paulatinamente a otras instituciones no universitarias. Apostamos por este tipo de estrategia en los países latinoamericanos ya que son las universidades las que más estudios africanistas tienen en la actualidad. Y reiteramos la idea expuesta anteriormente según la cual si la enseñanza de la historia de África en Cuba es tan importante, se debe (a) a la valoración del alto componente africano en las identidades y raíces socio-culturales cubanas; (b) a la vertiente política anclada en la solidaridad del régimen cubano con las luchas independentistas en distintos países africanos. Aunque, las escuelas primarias están ausentes en el caso cubano, el nivel de educación media está muy involucrado en los programas de estudios africanistas, incluyendo la formación de profesores y docentes con el apoyo de la acción política. Es aquí donde prestamos una atención particular al caso colombiano.

• En Colombia

“Desde Colombia, y especialmente desde el nivel gubernamental, los intereses por África se han ampliado, desde aquellos que puntualmente la relacionaban con países productores de café hasta el interés por todos los países africanos que como miembros de la ONU pudieran apoyar las candidaturas colombianas para presidir organismos y comisiones o para ocupar un escaño como observador en el Consejo de Seguridad de la ONU [...] Pero aun así, sigue siendo poco lo que el país conoce sobre África, y no es muy claro en los enunciados de la política exterior de Colombia qué significa, específicamente para Colombia, profundizar y ampliar relaciones con los países subsaharianos, por ejemplo” (Eastman (1999 :131-132).

[...] lamentablemente la educación desde los textos maneja un discurso muy discriminatorio. Sólo se habla de los afro, en la parte de la colonia y ya. Nada más. Pero nunca se habla de sus

aportes a lo largo de la historia (E14)¹⁰.

Empiezo retomando mis argumentos expuestos en el Seminario internacional sobre “Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del Otro” (véase Wabgou, 2006: 3-8).

* * *
* *

“Las iniciativas colombianas: Evolución del acercamiento a África como objeto de conocimiento en Colombia. Del tiempo de la colonia, África no fue un objeto de conocimiento en los medios colombianos donde se producen los conocimientos. África permanecía esta tierra alejada del cual no se sabía mucho sino algunos relatos de distintas naturalezas, producidos por los viajeros, los ensayistas y otros periodistas con respecto a los esclavos y el África subsahariano. Sin embargo, buena parte de estos escritos constituyen una base de conocimientos cuestionables ya que contribuyeron a fortalecer los imaginarios particulares sobre los negros traídos de África subsahariana e influyeron sobre el estilo y la calidad de las reflexiones políticas mantenidas durante la colonización española.

Desde la abolición oficial de la esclavitud hasta a la mitad del siglo XX, el universo académico desconocía la pertinencia científica y política de estudios sobre los negros, los afrocolombianos, al igual que la del continente de donde (África) fueron transportados forzosamente. Hasta en los años treinta (siglo XX), el conocimiento sobre África se siguió limitándose a descripciones vagas y poco excavadas sobre los exploradores, los agentes coloniales, de parte de misioneros, etnólogos, etc.; descripciones elaboradas y narradas desde una perspectiva eurocentrista (espacio europeo).

En este contexto, Nina S. De Friedemann (1930-1998) puso en

¹⁰ Hombre afrocolombiano residente en Britalia (la localidad de Kennedy), entrevistado en el marco de la realización del trabajo de campo realizado en el año 2007, correspondiente al trabajo de investigación titulada “Voces de la población afrocolombiana en la Localidad de Kennedy”. Realizada por el Grupo Migraciones y desplazamientos, UNIJUS, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Departamento de Ciencia Política. Universidad Nacional de Colombia.

marcha un extenso proyecto con el fin de «abrir las ciencias sociales latinoamericanas a un diálogo Sur-Sur. El objetivo de este proyecto era triple: promover la enseñanza, la investigación afro-americanista y los cursos de extensión hasta las comunidades americanas afro básicas; establecer un programa multidisciplinar de postgrados en estudios americanos afro y africanos sin excluir la movilidad de los investigadores; y abrir un espacio académico de cooperación entre las instituciones universitarias de la América Latina hispánica y África» (Kalulambi Pongo, 2003: 4). Sin embargo, este proyecto ambicioso, digno y legítimo no tuvo éxito en los medios académicos colombianos aunque el conocimiento sobre África era necesario, crucial y trascendental. Es más, se asigna el fracaso de este proyecto a la falta de apoyo de la UNESCO sin poner énfasis en la divergencia de interés entre lo académico y lo político.

Cabe mencionar que las pocas iniciativas puestas en marcha para insertar el conocimiento sobre África y lo africano en la academia colombiana se han ido desarrollándose junto con lo afrocolombiano: el estudio de *colombias negras* se desarrollaba con interés particular a los conocimientos africanistas y reforzando la relación antropología-historia africana en sus investigaciones ya que siempre se ha buscado formas para reconstruir un puente científico entre la América Latina hispánica y África. A finales de los años 70, lo afrocolombiano se había convertido en un tema significativo, bajo la impulsión del Instituto Colombiano de Antropología: estimulados por este cambio de dirección, los antropólogos de esta generación seguían buscando a duras penas incluir o asociar África, el africanismo, la africanidad, la africanía en/a los estudios afrocolombianos.

A continuación, la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA)¹¹ empezó, a principios de los años ochenta, a impulsar desde México el interés a África como objeto de conocimiento en la academia colombiana ya que «tiene por objetivo producir una visión latinoamericana sobre África y Asia, reclutar a los adeptos para la investigación y estimular la enseñanza de las realidades de estos espacios geográficos. Desde 1981, abre un programa de becas y

¹¹ Fue creada en México (1976) en ocasión de la celebración del XXX Congreso Internacional de Ciencias Humanas de Asia y África del Norte, cuya sede fue el Centro de Estudios de Asia y África (CEAA) de El Colegio de México.

recluta jóvenes [investigadores] para una especialización en Historia de África y Asia al Colegio de México. De las distintas promociones que se sucedieron, se cuenta a Antonio Rafael Díaz Díaz, Alba Estella Camelo Mayorga (que ya tenía una experiencia de enseñanza en Angola), María Mercedes Agudelo Díaz, Pedro Moran Fortúl (que tenía a su activo una estancia en Costa de Marfil), Juan Carlos Eastman Arango, Ramiro Delgado Salazar, María Cristina Navarette Peláez, etc. Con este núcleo, la esperanza había nacido de ver en adelante la investigación histórica colombiana [y la enseñanza] adquirir una dimensión africana e incluso de reforzar su poder de atracción [...] A este grupo, es necesario añadir a los jóvenes científicos venidos de otros horizontes: Luz Adriana Maya Restrepo (vuelta de nuevo de París con un doctorado en historia americana afro, una especialización en historia africana y una experiencia de investigaciones efectuada en Gabón); Diana Luz Ceballos Gómez, vuelta de nuevo de Berlín con un doctorado en historia y una estancia de investigación en Gabón. Es necesario hacer también mención de profesionales no historiadores como Nestor Bonilla Naboyán (ingeniero de los sistemas), Gustavo Pérez Ramírez (exfuncionario de las Naciones Unidas que conoce África para haber residido), David Roll (periodista) [y profesor] y bien de otros profesionales que, en un momento u otro, difundieron conocimientos sobre África en sus escritos. Estadísticamente, lo que está incluido en el continente africano incumbe a estos algunos especialistas colombianos que se cuentan con los dedos de la mano, algunos profesionales trabajando fuera del universo académico y algunos investigadores aficionados» (Kalulambi Pongo, 2003: 8).

Sin embargo, este surgimiento del África en esferas académicas e investigativas ha ido debilitándose por diversas razones de las cuales mencionamos las institucionales (falta de interés institucional -exigencias del mercado de trabajo académico y pocas iniciativas políticas- y falta de programas de formación en estudios africanos en todas las universidades); dificultades expresadas en términos de decepción, descontentos, frustraciones, desmotivación o desaliento, etc. En otras palabras, la formación que tenían estas personas «no encontró espacio en los medios universitarios y aún menos en otros sectores de actividades donde se desarrolla el mercado laboral» [...]

Las iniciativas institucionalizadas en unidades autónomas. Creado

en el año 2000, el centro de Estudios Africanos (EA¹²), ubicado en la Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia (Bogotá), se ha constituido en el único grupo de investigación y difusión de los Estudios Africanos en Colombia. Ofrece actividades en relación con África de las cuales destacan: (a) cursos en programas de pregrado y posgrado que contribuyen al análisis de las dinámicas y problemáticas del continente africano y, (b) una línea de Investigación denominada “Estudios Africanos [...]”

Las iniciativas académicas en cursos de pregrado. Aparte de este centro, la labor que se está haciendo en la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) en relación con la enseñanza de África comienza en enero de 2006. Un primer curso, dirigido a estudiantes de Ciencia Política, tiene como metas proveer elementos de reflexión crítica y de análisis agudo sobre realidades sociopolíticas de distintos países africanos [...]”¹³

* * *
* *

Es aquí donde señalamos la existencia de estudios sobre afroamérica con matices de africanidad y africanía en el marco de las actividades promovidas por grupos de estudios e investigaciones afrocolombianistas, afroamericanistas o afrocolombianos en distintas universidades colombianas (por ejemplo, en Cali, Bogotá o Medellín), de equipos académicos que estudian lo africano y de sacerdotes que se interesan continua o coyunturalmente por África.

Aunque la presente ponencia se ha centrado en las iniciativas especializadas en África, hay que señalar que están intrínsecamente asociadas a los anhelos de estudiar la afrocolombianidad. Es

¹² Madeleine Andebeng Labeu Alingué es la actual Coordinadora del centro Estudios Africanos, Universidad Externado de Colombia. Para más informaciones sobre el centro, véase: <http://www.uexternado.edu.co/africa/espanol.htm>

¹³ El curso se denomina “Sistemas políticos en África” que imparte el profesor Maguemati Wabgou. De esta actividad de docencia e investigación, ha resultado la publicación de un libro cuyos autores son el profesor y algunos estudiantes: *Sistemas políticos africanos. Debates Contemporáneos en Colombia desde la Ciencia Política.*

necesario incluir temáticas africanas en los programas de estudios afrocolombianos desde la Cátedra de Estudios afrocolombianos por ejemplo porque existe una necesidad de conocimiento y una demanda acerca de las realidades históricas, socio-culturales africanas en la sociedad colombiana en general y en particular entre las poblaciones con ascendencia africana.

El Grupo de Estudios Afrocolombianos (GEA-CES) de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá está desarrollando actividades de docencia con Maestros y Docentes en el marco del Programa de Formación de Profesores y Docentes -PFPD – que “[...] comenzó en 2005 como un curso de actualización sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y entre 2006 y 2007 se consolidó como programa de formación permanente, *buscando hacer visibles los logros y aportes a la vida nacional de las culturas afrocolombianas y raizales, identificando mecanismos de discriminación y racismo para superarlos [...]*”¹⁴. Se beneficia del apoyo de la Secretaría de Educación Distrital –SED- y está asociada a la Red Elegguá.

La RED Elegguá se crea en 2007 como complemento al trabajo iniciado por el PFPD “Elegguá y los caminos de la tolerancia”, liderado por el Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA-CES, es un programa que “[...] toma su nombre de una de las principales deidades de la religión yoruba, el oricha Elegguá, responsable de abrir caminos y cuidar a los viajeros”¹⁵. Los integrantes de la RED Elegguá son docentes del Distrito (la mayoría ex alumnos del PFPD) que están interesados/as en fortalecer conjuntamente “[...] sus proyectos de aula a partir del intercambio permanente de conocimientos [sobre África y afroamérica] con maestros, universitarios, investigadores y miembros de otras redes. Los docentes trabajan con los investigadores del GEA-CES desde diferentes disciplinas entre las que se cuentan las ciencias sociales, la educación ambiental, la literatura y las artes”¹⁶.

Por último, señalamos que existen iniciativas individuales o colectivas lideras por personas que cultivan este campo:

¹⁴ Véase GEA-CES (2008: 2).

¹⁵ GEA-CES (2007: 1).

¹⁶ Véase GEA-CES (Op.cit.)

(1) la labor de Maria Isabel Mena García, profesora de la Universidad Distrital, que con base en una iniciativa del Colectivo de Estudiantes Universitarios Afrocolombianos -CEUNA-, tiene a su cargo un curso electivo (asignatura electiva) sobre el tema de África con enfoque en la historia de África - época anterior y posterior a la trata negrera-. A la par, se ha ido involucrando en la importancia de la introducción de la historia de África en la educación básica con énfasis en la visibilización de África en los textos escolares. En este sentido, *no cabe duda que la enseñanza de la historia de África en los niveles básico, media y superior es complementario: hace parte de un solo paquete.*

(2) esfuerzos de enseñanza de África y afrocolombia de parte de maestros/as y docentes en los distintos colegios y escuelas del país que no suelen beneficiarse del apoyo institucional necesario. Además, algunos/as suelen carecer de la formación e información (orientación bibliográfica) adecuadas para desarrollar los planes deseados. En este contexto, el proyecto de nuevos “Lineamientos Curriculares” para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos apoyado por el Ministerio de Educación Nacional y coordinado por Axel Rojas de la Universidad del Cauca, nos parece una iniciativa convocada a superar los riesgos de letras muertas sobre el papel.

A MODO DE CIERRE

De la panorámica de estos tres continentes –África, Europa, América-, Estados Unidos es el país que dispone de más centros e instituciones en el campo de la enseñanza y investigación sobre África, seguido por Europa y América del Sur¹⁷. De aquí, se formula la pregunta siguiente: ¿En qué medida este panorama internacional puede servir de impulso para los estudios afrocolombianos y el currículo escolar Colombiano?

¹⁷ No disponemos de datos la situación en Asia; nuestras próximas investigaciones también la abordarán con mayor detenimiento. Sin embargo, la investigación pone de relieve la necesidad de indagar las iniciativas y opciones existentes: por ejemplo, impulsar alianzas como la que existe entre el Consejo para Desarrollo de la Investigación en Ciencias Sociales en África (Council for the Development of Social Science Research in Africa -CODESRIA-), la Asociación de Estudios Políticos e Internacionales de Asia (Asian Political and International Studies Association -APISA-), y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- (Latin American Council of Social Sciences -LACSO-). También, mencionamos desde América Latina, la Asociación Latinoamericana de Estudios Asia y África (ALADAA) nacida en el Colegio de México.

Esta pregunta nos lleva a evidenciar el hecho de que África sigue siendo un continente desconocido por la opinión pública colombiana; de hecho, los conocimientos acerca del continente quedan limitados por de miradas sesgadas. Este desconocimiento se explica por su casi ausencia en los medios de comunicación salvo en momentos de disturbios sociopolíticos o de conflictos y crisis económicas (tales como las hambrunas) y la poca iniciativa a favor de la enseñanza de temáticas africanas en escuelas, colegios y universidades donde se pueda favorecer la investigación en distintos áreas de estudios africanos.

Se han hecho esfuerzos para desarrollar iniciativas a favor de la enseñanza y la investigación en distintas áreas de estudios africanos, los conocimientos acerca del continente quedan limitados por/de miradas sesgadas.

En distintas esferas institucionales colombianas y sobre todo en medios escolares, se han hecho esfuerzos limitados para desarrollar iniciativas a favor de la enseñanza y la investigación en distintos áreas de estudios africanos.

De hecho, ante la magnitud de las demandas por estudiantes, académicos, periodistas, políticos, el gran público, etc., estas iniciativas se han vuelto insuficientes: existe una limitación en recursos (humanos y materiales) en este campo de estudios. Debido al gran interés por parte de los grupos mencionados, África se ha vuelto un objeto de estudios con máxima importancia mientras que en las bibliotecas del país, se observa una aguda escasez de productos de investigación publicados en idioma español (libros, artículos, informes, etc.).

Esta situación se explica por el hecho de que no se suele poner en marcha iniciativas favorables a la publicación de libros, artículos y la realización de conferencias públicas sobre temas relacionados con África. De aquí, creemos que la consolidación de la temática africana en el currículo escolar colombiano se vuelve un medio trascendental y un paso obligatorio para hacer presente al África, los africanos y las africanas en la historia de Colombia:

“[...] aunque existen algunas iniciativas a favor de la enseñanza y la investigación en distintas áreas de estudios africanos, los conocimientos acerca del continente quedan limitados por/a miradas sesgadas. Esta

situación se torna crítica cuando se reconoce que la universalidad del conocimiento exige el acercamiento a África como objeto de estudio con un lugar propio en la institución universitaria; también porque existe interés real y potencial en la sociedad relacionado con África y lo africano. Son dos razones para poner en marcha iniciativas favorables a [la enseñanza de África en las escuelas], la publicación de libros, artículos y la realización de conferencias públicas sobre temas afines con África” (Wabgou, 2006: 19).

Con base en las experiencias de Cuba y en cierta medida de las de Brasil, es necesario impulsar el aporte de los docentes de las entidades universitarias especialistas en el tema para articular la enseñanza de África en los niveles Medios y Básicos de Colombia, desde los principales núcleos teóricos, empíricos y temáticos.

Esperamos que reuniones y eventos como éste, sean los signos concretos de un renovado interés por los estudios africanos, y que estos esfuerzos se consoliden para la creación de una plataforma sólida y coherente de conocimientos y experiencias sobre la temática en las escuelas y desde la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Para darle mayor impulso a la temática africana en las escuelas, le apostamos a la transformación de fondo: cambio de mentalidad, mayor flexibilidad institucional, diplomacia sostenida de países no africanos hacia África y las personas africanas (en el escenario político); esto es, ratificar la “diplomacia cultural” y consolidar un mayor número de representaciones diplomáticas, sin desconocer otras vertientes de las relaciones internacionales.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Acosta María Elena (2006): “La enseñanza de la historia de África en Cuba. Aproximación a sus presupuestos teóricos y metodológicos”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

Buffa, Diego (2006): “Los Estudios Africanos en Argentina (1960-2006)”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

GEA-CES (2008): Documento “RED Elegguá 2008”, presentado a Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 17p.

GEA-CES (2007): Documento “Elegguá y los caminos de la tolerancia: programa de formación permanente de docentes de educación básica y media en el análisis, descripción, interpretación y divulgación de las Afrocolombias”, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 10p.

Eastman, Juan Carlos (1999), “África subsahariana en la postguerra fría”, en Hugo Fazio Vengoa (Comp.)(1999): El Sur en el nuevo sistema mundial, Siglo del Hombre, IEPRI, UNAL, Bogotá, pp.112-135

Kalulambi Pongo, Martin (2003): “África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia”, Comunicación, Séminaire de “formation à la recherche” à l'École des Hautes Études à Paris, febrero, París, (mimeo).

Lechini, Gladis (2006a): Argentina y África en el espejo de Brasil. ¿Política por impulsos o construcción de una política exterior?, Colección Sur-Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO-, Buenos Aires, Argentina, pp.29-48; 103-137, 139-151&189-214

Lechini, Gladis (2006b): “¿La cooperación Sur-Sur es aún posible? El caso de las estrategias de Brasil y los impulsos de Argentina hacia los Estados de África y la nueva Nueva Sudáfrica” en Boron, Atilio A &

Lechini, Gladis (comp.): Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina, Colección Sur-Sur, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO–, Buenos Aires, Argentina, pp.313-342

Mafia, Marta (2006): “La enseñanza y la investigación sobre África y Afroamérica en la Universidad Nacional de La Plata-Argentina”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

Pineau, Marisa (2006): “Estudios sobre África desde Argentina. Los aportes de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

Varela, Hilda (2006): “Los estudios de África en El Colegio de México. Estudio histórico”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

Wabgou, Maguemati (2008): “KENIA. Ante los desafíos del multipartidismo y la democracia liberal”, Nova Africa, Publicación del Centro d’Estudis Africans, Barcelona, (en prensa).

Wabgou, Maguemati (2007) (comp. & ed.): Sistemas políticos africanos. Debates Contemporáneos en Colombia desde la Ciencia Política, Universidad nacional de Colombia, Grupo Migraciones y Desplazamientos, Grupo de Estudios Afrocolombianos (GEA-CES), Bogotá.

Wabgou, Maguemati (2006): “Estudios africanos en Colombia desde las ciencias políticas y sociales”, Ponencia presentada en el Seminario internacional sobre Los estudios africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro, Salvador de Bahía, 4 y 5 septiembre.

LA CLIO EN PROBLEMAS: AFRICA ENTRE LOS DILEMAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION OBLIGATORIA

“HASTA QUE LOS LEONES TENGAN SUS PROPIOS HISTORIADORES LAS HISTORIAS DE CACERÍA SEGUIRÁN GLORIFICANDO AL CAZADOR”

Proverbio

Maria Isabel MENA García,
afromenayahoo.com

Profesora de los proyectos académico de Pedagogía (PAIEP) y de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales.

(LEBECs),

Coordinadora del Semillero de investigación aula-clio, responsable de la electiva en Historia de África, en la Universidad Distrital.

INTRODUCCIÓN

En el texto sobre afroreparaciones Claudia Mosquera planteó dos preguntas que llegan en una coyuntura importantísima a motivar las incómodas cuestiones sobre la trata transatlántica y sus consecuencias, la autora se preguntó a) *¿Porque serían incompatibles la igualdad de oportunidades y el reclamo público de reparaciones de una memoria trágica?* b) *¿Porque no habría de exigírsele al Estado que reescriba la historia de la presencia negra en el país desde la trata negrera transatlántica?,*

A partir de una total identidad con los interrogantes de la afrointelectual, se reconoce el silencio que guarda el sistema educativo sobre el pecado de la esclavización y las consecuencias de esta invisibilidad tanto en la historia colombiana como lo que se enseña sobre la esclavización, en la educación básica obligatoria (*si es que se enseña*). Para empezar a conversar ingresaría un tercer interrogante, *¿Porque no es posible conocer la totalidad de la historia de África en un país donde el 26% de su población tiene que ver con el genocidio propiciado al Africa subsahariana?*

La última cuestión, sirve sin querer responder a las preguntas de la profesora Mosquera (creo que ni la propia CLIO está en capacidad de hacerlo) que no se tiene acceso a la historia de la trata ni de la esclavización, porque implica el reconocimiento de las responsabilidades tanto de índole económica y política de instituciones como la iglesia católica y los estados receptores de esclavizados, como de sus extensiones en las agendas contemporáneas de la reparación.

También implica mirar al movimiento afrocolombiano por dentro y reconocer la introyección del racismo, aquel que no permite ver las condiciones específicas que se juegan como grupo étnico particular, después de dar las batallas por la libertad, por la condición humana racializada hoy muchos consideran de manera pueril que en el educación básica en Colombia se enseñe la historia de África. Perentorio se vuelve el asunto a un año de conmemorar el bicentenario de la independencia con lo cual vendría bien tener un balance de la situación de la enseñanza de la historia con especial énfasis en la historia de los africanos llegados a América.

El miedo del reflejo en el espejo de la historia tiene entre otras consecuencias, la falta de investigaciones serias para la educación obligatoria, la inexistencia de ofertas dentro de la educación superior, tanto que a la fecha no exista ni la primera maestría ni mucho menos doctorados en historia de África – (el nivel de posgrado sería llamado a dar luces sobre la enseñanza de la historia de África en la escuela).- Adolecemos también de una agenda investigativa que eleve al tema frente al estatuto que merece después de siglos y siglos de invisibilidad intelectual.

Así las cosas y teniendo en cuenta los interrogantes anteriores el objetivo central de esta reflexión es centrar algunas discusiones sobre el papel de África en el contexto de una línea de base para la enseñanza de la historia africana en la educación básica obligatoria y universitaria. Los comentarios se insertan en las perspectivas tanto de la historia regulada y los dilemas en los que se incurre, como de la historia soñada por las comunidades afrocolombianas y que le dan sentido a las preguntas del texto.

Primera mención ¿Porque no habría de exigírsele al Estado que reescriba la historia de la presencia negra en el país desde la trata

negrera transatlántica?

Las dimensiones las 3 preguntas introductorias son gigantescas si contemplamos que la historia africana en el marco de la -CEA-, llega en el momento en que el sistema educativo pretende borrar la enseñanza de la historia de las aulas colombianas, el sistema de competencias elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, deja en condiciones agónicas las posibilidades curriculares de implantación de la historia de África.

Un tanto tiene que ver la emergencia de tendencias que surgidas de la interdisciplinar mueven las fronteras disciplinares y promueven la idea de no utilidad de la historia escolar para el área de las Ciencias sociales. Otro tanto corresponde al hecho que tratando de desbordar la propia naturaleza de la cátedra, se desatiende el peso de la asignatura en las ciencias sociales y sus contenidos. Según mi opinión, la historia de África debía tener un espacio curricular definido situación que no riñe con los espacios ganados por fuera de historia oficial e incluso por fuera de institución escolar.

Otro nivel de la argumentación y desde mi perspectiva el más descuidado en nuestro país, tiene que ver con sucesos sin precedentes como las tendencias a correr las fronteras de viejos estados a la par que emergen nuevos espacios tanto físicos como culturales, Irlanda y la Unión Europea por citar dos ejemplos. Los procesos posnacionales en su afán por definirse replantean los mitos que dieron sentido a las formaciones nacionales, para todos esos fenómenos la enseñanza de la historia no escapa a las reformas requeridas para contar el pasado en clave de presente. En la mayoría de los casos esas disputas por los temas que se recuerdan o se pierden de la memoria oficial, sólo se dan en términos hostiles. Algunas sociedades están en la vía de poner sobre la mesa sus heridas abiertas a partir de la dignidad que supone el conocimiento de la verdad, tal vez por eso las preguntas sobre la trata transatlántica sean de esos episodios innombrables para la historia de los países de la diáspora y por lo tanto sea el momento de renegociar los contenidos que circulan en la escuela a partir de una versión más objetivizada de la historia colombiana.

Desde la necesidad de un nuevo pacto, la presencia de África en la historia escolar se enfrenta a las viejas controversias sobre la

disciplina histórica y lo que se enseña, obedece a divorcios de vieja data entre historiadores y educadores, que podrían resumirse en: primero, la falta de articulación entre disciplinas y pedagogía, *segundo*, desde hace décadas las licenciaturas en sociales no trabajan sobre la teoría y la fundamentación disciplinar con especial sacrificio sobre la historia, *tercero* la pedagogización de la corriente escolar trabaja sobre problemas y no sobre contenidos, por poner un ejemplo, es tradicional escuchar acalorados debates sobre la necesidad o no de enseñar el 20 de julio de 1810- para unos lo importante sigue siendo el acontecimiento en tanto hecho significativo en la historia del país, para otros el conocimiento histórico se debe ocupar de procesos y no de episodios. *Cuarto*, en todo esto, las tendencias que han ganado mayores adeptos son la tendencia psicopedagógica, la curricular y la didáctica, son menos frecuentes los trabajos sobre la perspectiva disciplinar de la historia escolar. Con especial descuido por los contenidos. Quinto, importante reconocer que al sistema hegemónico le conviene que se olviden ciertos temas, es así como la pregunta de moda es quien es el sujeto que aprende, teniendo presente el fenómeno de globalización que implica la consideración de nuevos actores como los medios de comunicación y las TICS, que ponen al alcance de los niños y las niñas nuevos desafíos de interrelación con sus procesos educativos. Sexto, los textos escolares siguen teniendo una presencia fortísima en el aula de clase, lejos está la esperanza de trazos para que se analicen estas herramientas y el docente tenga oportunidades un poco más dialógicas de trabajo con los manuales.

En toda esta trayectoria la Cátedra se convirtió en un estorbo para consolidar unas comunidades de docentes que propiciaran acercamientos entre los objetivos y fines del área de ciencias sociales, los retos de la educación obligatoria y la Cátedra afro, manifestado en lo siguiente : *“Otro elemento que refleja la gran atomización del conocimiento social es el gran numero de contenidos y o temas que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de ciencias sociales, en un sentido regular o transversal... Cátedra de estudios afrocolombianos”*. Esta es la única mención que se hace del tema en los lineamientos, lo cual constata por un lado, la falta de articulación entre las diversas instancias del MEN y por otro lado evidencia que la comisión de expertos que elaboró el documento no tuvo las condiciones para vincular el tema dentro del área de las ciencias sociales.

Hubiese bastado una ojeada a algunos textos históricos o de otras disciplinas para darle utilidad a los estudios y estudiosos del africanismo donde queda evidente la contribución de los estudios africanos así como la utilidad de los análisis sobre la diáspora no sólo en Colombia sino en el mundo entero. En ese sentido sostiene Díaz: *“De ahí la necesidad de que los procesos de enseñanza no sólo integren ese corpus de conocimientos en la formación profesional humanística, sino que, además, las instituciones de educación superior generen y entablen las conexiones a nivel teórico y epistemológico posibles con el conjunto de las ciencias sociales africanas, dada su naturaleza enriquecedora y compleja. A ello hay que agregar el hecho de que las realidades y problemáticas en cada lado del Atlántico comportan analogías, diferencias y similitudes que bien harían posible la configuración de un horizonte referencial de convergencia común al desarrollo de las Ciencias Sociales en ambos continentes”*.

Lo clave es que hay ciertas coincidencias en los planteamientos por parte de entes gubernamentales (MEN y SED) de unas lecturas básicas sobre África, afroamérica y los afrocolombianos, que sin entrar en detalle colocan al África como información importante en aras de la reafirmación de la identidad para todo el pueblo colombiano. Paradójicamente la propuesta de Cátedra publicada por la secretaria de educación de Bogotá reza: *“Se podría considerar la posibilidad de realizar un primer acercamiento al África mediante el estudio del periodo histórico ligado al desarrollo de la trata atlántica es decir entre los siglos XV y XIX”*.

Desde todo punto de vista este planteamiento es poco pertinente, desde la perspectiva pedagógica hay que acceder al África antes de ese periodo para que luego los africanos no surjan de la nada, para los docentes y estudiantes queda en la retina que África ingresa en la historia universal en la medida que Europa la coloca en condición de esclavizada. Es decir que no hay historia para África antes de esos bochornosos acontecimientos. Desde la perspectiva de la enseñanza de la historia ese planteamiento inaugura uno de los estigmas más fuertes sobre esa población a saber; que su condición natural es esclavizada.

Otro aspecto pedagógico que fractura los contenidos temáticos de la -CEA- menciona: *“Es evidente que no se puede estudiar toda la historia*

de África ni realizar un cubrimiento geográfico de todo el continente. Pretensiones de ese tipo son poco prácticas cuando se trata de trabajos concretos en el aula y tareas escolares en el hogar". Sin embargo esta "pretensión" es perfectamente lograda para el caso europeo, no es más que recordar como a todas las generaciones que ingresan al sistema educativo les enseñó, mundo antiguo, historia medieval y contemporaneidad del continente europeo. Entonces la pregunta que queda en ciernes es porque no es posible cubrir al continente africano restringiendo la información de acontecimientos al contacto Colombia-África en el marco del tráfico esclavista. Insisto en la necesidad de develar que este planteamiento tiene consecuencias delicadas tanto para la historiografía en general como para la enseñanza del tema en el currículo escolar.

A pesar de lo anterior considero que el documento SED, aporta unas pautas de trabajo interesantes en el objetivo que el mismo texto propone: la descolonización de la historia escolar situando a los africanos y sus descendientes como protagonistas de su propio devenir, que permita una visión más integral de los sujetos afros. Estoy convencida que si las orientaciones académicas publicadas por la SED hubiesen tenido un plan de seguimiento, su aplicación a la fecha arrojaría importantes enseñanzas para la historia de África.

En el nivel nacional, por un lado el MEN publica los lineamientos para el área de sociales y por otro emite unos lineamientos para la cátedra de estudios afrocolombianos. Queda claro que existen dos políticas distintas al concebir una misma área fundamental. El cenit de este divorcio es que en el momento se realiza la actualización de los lineamientos de la cátedra sin tocar los lineamientos de las Ciencias sociales, situación que vuelve circular el asunto de donde se toca el tema de la historia africana con la historia de Colombia como contenidos obligatorios en el área de las ciencias sociales.

Para cierta tendencia de personas este estado de situaciones mejor porque ni las propuestas etnoeducativas, ni de cátedra deben entrar al aula de clase sino a otros espacios alternos construidos por las propias comunidades. En esta tendencia de docentes que venidos de la educación popular o comunitaria no ven con buenos ojos dividir la lucha de clases, plantean, que lo importante no son los afros porque todos somos víctimas de la hegemonía, para estos colectivos de

docentes las propuestas interculturales vienen de maravilla porque permite hablar de todo un poco sin tener en cuenta las especificidades de la diáspora africana, escuchemos en palabras de Kalulambi: “La presencia y el desarrollo del africanismo en Colombia se podía ubicar en una perspectiva tímida, que aún no generaba una corriente intelectual e investigativa que pudiera incidir en un cambio radical o crítico de las miradas y las lecturas embrionarias y primarias que de África se hacen desde Colombia por parte de intelectuales, investigadores, instituciones educativas, movimientos sociales y líderes.

Estos son comentarios, obedecen a los escenarios de la **historia regulada** donde la Clío africana desarrollará su propia gesta, tendrá como lo hizo antaño, el desafío de construir su propio sitio, la historia eurocéntrica, sus historiadores y los docentes no cederán fácilmente así que lo que viene será largo y conflictuado sólo así se conquistará un espacio en la memoria trágica y se exigirá la reescritura de la historia de la presencia africana en el país. El tema señala, la extraordinaria fuerza de la memoria dolorosa y sus implicaciones para el proyecto nacional, sólo desde allí cobra sentido relacionar nuestras preguntas como puntos de partida de la reparación histórica. Resta manifestar la conveniencia del seguimiento a la conferencia de Durban como escenario donde por primera vez se contempla la trata como crimen de lesa humanidad y por tanto un episodio digno de una historicidad propia. Ahora veamos las constricciones internas del tema.

Por parte de la **historia soñada** África, compromete la propia dinámica de la gente descendiente de la diáspora y el significado que le otorgan a su propio pasado, un pasado que como vimos y según la historia colombiana es inexistente o es marginal a los episodios que hoy definen la nación colombiana.

Un pasado que transcurre para la educación obligatoria, sin el reconocimiento de héroes y heroínas africanos y sin mención del aporte de la trata y la esclavización a la conformación del estado nación, dado lo anterior no es clara la necesidad de conectar los puentes África- América para la educación obligatoria, pareciera como si las afrocolombianas en el mejor de los casos, dan cuenta por sí solas de sus rutas y travesías. Esta tensión es importante valorarla en tanto los lineamientos de la CEA, -creemos- se actualizan a la luz del “*profundo desconocimiento e ignorancia, no solamente de la*

historia y la historicidad de África, sino también de los logros de las Ciencias Sociales africanas, es decir, de los logros de las producciones del africanismo elaborados en África o fuera de ella, por africanos y africanas o por no africanos, dificulta un acercamiento profundo, coherente y riguroso a esta problemática". Esta respuesta a las preguntas iniciales se vuelven eminentemente pragmáticas, ayudan a ubicar el cupo de África en la historia escolar y expanden la mirada sobre aquellos temas que las comunidades diaspóricas no pueden negociar en la memoria colectiva de su propio trasegar.

Por el momento estos comentarios pretenden ingresar la pregunta sobre la necesidad de re-escritura de un bicentenario que prevea: "No nos engañemos la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia", esa cimentación debe considerarse para el proceso de implantación de los estudios afrocolombianos. Hasta aquí y teniendo en cuenta las dificultades tanto endogamas como exogamas en las cuales está inmersa los desafíos del africanismo, reconociendo las discusiones inmersas en las ciencias sociales, área del cual hace parte la historia escolar y en conjunto con los requerimientos de una cátedra (CEA) para acceder al continente africano y sus descendientes se pone en evidencia varias cuestiones que desde mi perspectiva requiere resolver de una manera urgente. Una primera situación son los puntos que desde mi punto de vista no admiten discusión a menos que el decreto que instaure la CEA sea modificado. Estos puntos podrían resumirse en:

- 1 La obligatoriedad de la cátedra de estudios afrocolombiana para **todos** los niveles de la educación esto es preescolar, básica y media, incluyendo desde luego la media vocacional.
- 2 Está prevista la inclusión de la CEA. en el Proyecto educativo de cada institución. Significa que no es un hecho tangencial ni obedece a la marginalidad del asunto sino que afecta directamente la vida escolar en su conjunto.
- 3 La principal puerta de entrada (no de manera exclusiva) es el área de las Ciencias Sociales que incluye historia, geografía, constitución política y democracia –como quiera que compete a los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales, establecidas en la Ley General

de Educación en sus artículos 23 y 31.

- 4 La CEA. es reglamentaria de la Ley General de educación y la Ley 70 de 1993, que a su vez asumen los postulados constitucionales lo cual significa que es un hecho institucional en la vida de las escuelas de este país.
- 5 Derivado de lo anterior no sería posible los desarrollos de esta propuesta sin unas modificaciones en principio mínimas en las áreas concebidas como fundamentales obligatorias, Ciencias Sociales por ejemplo.
- 6 Para hablar de la historia de los afrocolombianos deberían existir (a la fecha) una transformación de la historia que se enseña a los estudiantes de la educación básica, en otras palabras el conocimiento sobre África y los africanos debería ser fundante en el proceso de enseñanza de la historia colombiana.

A la fecha muchos y muchas docentes desconocen esta norma y las instituciones han hecho caso omiso de la implementación, sin embargo y reconociendo la importancia del estado anterior no son considerados definitivos, más bien un poco de presión política sumado a algunas claridades educativas armarían una interesante plataforma para el trabajo de la -CEA-. Ahora plantearé lo que si considero se convierten en nudos gordianos para el desempeño de la Cátedra, en el sentido de las objeciones que se plantean para no ejecutar este mandato constitucional, entre los cuales menciono algunos comentarios que son bastantes familiares para todos y todas:

- 1 Aceptar la cátedra es asumir que hay racismo. Trato a mis estudiantes por igual
- 2 Trabajo el tema de la cátedra desde mi disciplina, les enseño a mis estudiantes que Dios nos creo a todos por igual.
- 3 No necesito la -CEA-, quiero y respeto a todos "los negritos".
- 4 La -CEA- va en contra de la libertad de Cátedra
- 5 El 21 de mayo pongo a la institución a rumbear con tambores y danzas de todas las regiones colombianas.
- 6 ¿Más trabajo? Docente de sociales.
- 7 En la institución se les enseña una semana de expresiones regionales, allí los niños "negros" muestran su gastronomía y su folclor.
- 8 Toda tema es Cátedra y en ese sentido todos y todas los docentes están capacitados frente a su propia identidad. En

- ese contexto la transversalidad debe ser la estrategia para su abordaje lo que además significa que no se requiere nada más que la voluntad del docente para cumplir con este asunto.
- 9 Es un tema de los niños y docentes afros, ellos son quienes se deberían ocuparse de sí mismos.
 - 10 ¿Para qué una cátedra afro en instituciones donde no se existe población afro?
 - 11 El maestro afro debe ser el encargado, de estos los chocoanos son los que tienen mayor identidad.
 - 12 ¿En la historia de Colombia existen los africanos?
 - 13 No debe hablarse de -CEA- porque genera resistencia entre la población docente, debe plantearse la -CEA- sin decir que es Cátedra.
 - 14 No sabía que había enseñar sobre los africanos. ¿Eso dónde lo encuentro?
 - 15 ¿Usted pretende que deje de enseñar la identidad del hombre de los llanos orientales por enseñar la historia de los negritos?

La lista de estos comentarios sería interminable y sé que muestro el día a día del asunto, son cuestiones para nada excepcionales. En ese mismo sentido, creo, que las iniciativas de la conmemoración del día de la afrocolombianidad aumentaron sensiblemente la confusión que invade a los educadores y comunidades educativas en general sobre el tema, desde ese contexto las deudas con la población afrocolombiana se pretenden zanjar con los festejos del día de la afrocolombianidad. Este mensaje es delicado por cuanto fortalece el estereotipo que es un grupo dado al festejo al folklore y al poco aporte investigativo-léase científico-, también hace creer que los colegios que festejan alguna fecha memorable están cumpliendo con los objetivos trazados por la -CEA-.

¿Cuales son las recomendaciones?

Por último quisiera señalar que sólo otorgando espacio al tema de África y sus descendientes se obligaría a darle un giro a las miradas eurocéntricas y hegemónicas plasmadas en la historia que se enseña a los estudiantes que ingresan al sistema educativo.

Los elementos mostrados sirven para iniciar esta discusión, cerremos diciendo que es hora de plantear qué historia quisiéramos contar y que

se cuente sobre la gesta africana y de su descendencia. Reconozcamos la necesidad de esclarecer el lenguaje, este principal vehículo del racismo y la discriminación racial amerita , que profundicemos sobre los verdaderos motivos que llevan a unos seres humanos a discriminar a otros y el papel del sistema educativo en todo este proceso. En otros términos si elegimos educar a este país primero debemos educarnos empezando por proferir nuestros nombres y no las tradicionales frases de “yo se cuando me dicen negrito por cariño y cuando por ofenderme”, situación que se quieran reconocer o no genera profundas asimetrías entre los seres humanos con especial consecuencia en el ámbito escolar.

Se requiere de maestros formados, no sigamos pretendiendo que este tema lo asuman los profesores sólo por solidaridad étnica, o a voluntad de unos tantos, contrario a esto considero que cuando la -CEA-, tenga docentes e instituciones responsables, presupuestos, programas de capacitación y formación, textos escolares, estímulos, redes de docentes, espacio en la prueba de ICFES y las instituciones de educación superior no sean acreditadas sino tiene un plan de trabajo alrededor de la cátedra. Creeré que hemos tomado en serio el estudio e inspiración de nuestros ancestros africanos y africanas.

BIBLIOGRAFÍA

Almarío García, Oscar y Jiménez Meneses, Orián, 2004. "Aproximaciones al análisis histórico del negro en Colombia (con especial referencia al occidente y el Pacífico)": 29-126, En: Mauricio Pardo Rojas, Claudia Mosquera y María Clemencia Ramírez, eds. *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico*. Bogotá, ICANH, Universidad Nacional.

DÍAZ Rafael. África, africanismo y los estudios afrocolombianos en las ciencias sociales en Colombia: realidades, retos y perspectivas. 2006

KALULAMBI Pongo Martín. África fuera de África: Apuntes para pensar el africanismo en Colombia. En *Memoria y sociedad* (enero-junio de 2005), Universidad Javeriana Bogotá

Fannon Frantz. *Los Condenados de la Tierra*

MENA García María Isabel.

- La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones de Ciencias Sociales para la educación básica. Revista enunciación No 11 de agosto de 2006.
- Evento África en la escuela. Los africanos y las africanas en la historia de Colombia. Bogotá 2007.
- Tesis de maestría: La historia de las comunidades afrocolombianas a través de las ilustraciones contenidas en los textos escolares de Ciencias Sociales. Universidad Distrital. Agosto de 2006

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

- Ley General de educación. 115 de 1994
- Lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales. Mayo 2002
- Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2004
- Estándares y competencias www.mineducacion.gov.co

MOSQUERA, Juan de Dios. *La Etnoeducación Afrocolombiana*. Docente editores. 1998

MOSQUERA LABBE CLAUDIA. *Afro reparaciones: Memorias de la*

esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales.
Universidad Nacional de Colombia. CES. GEA.2007

SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. Orientaciones
Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2002

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA- A NIVEL NACIONAL

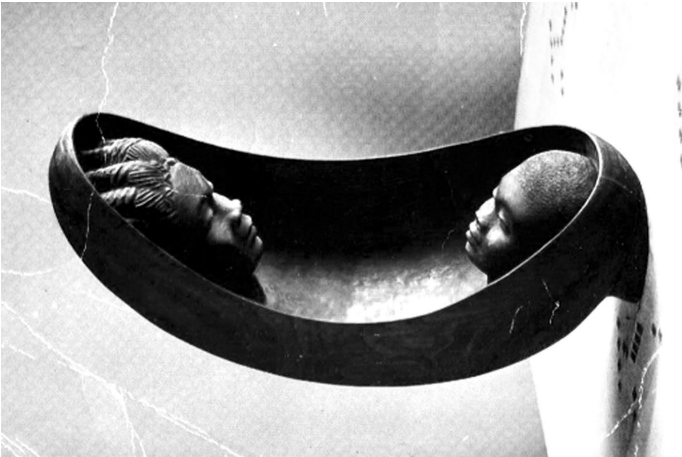


Imagen de Talla Afro. Red de Docentes Hilos de Ananse, simboliza la ancestralidad africana.

CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS E TERCULTURALIDAD: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES ¹⁸

Axel Rojas.

Profesor del Departamento de Estudios
Interculturales de la Universidad del Cauca.

Hace siete años, el Ministerio de Educación Nacional dio a conocer los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La presentación de dicha propuesta representó un avance interesante en la política educativa nacional pues significaba la posibilidad de que, por primera vez, existiera en el sistema educativo nacional un mecanismo formal que promoviera el reconocimiento de la presencia histórica y los aportes de los afrodescendientes en el país.

Intentaré mostrar algunos aspectos de la historia de la Cátedra, para ilustrar cuál fue el sentido con que se creó, o al menos lo que quedó escrito en las leyes y documentos de política educativa que formalizaron su inclusión en el sistema educativo colombiano, para, a partir de allí, establecer una relación con el debate sobre interculturalidad. La intención en este caso es la de mostrar que la Cátedra contiene una propuesta para el tratamiento y/o la construcción de la interculturalidad en, o desde, la educación.

A continuación haré una breve mención a algunas de las formas en que la Cátedra ha sido entendida y llevada a la práctica por maestros de diferentes lugares y regiones del país, para señalar algunas de sus posibilidades, así como de sus limitaciones en las prácticas educativas.

Al final, intentaré mostrar algunos de los alcances y limitaciones de la propuesta curricular y de la noción de interculturalidad que se propone

¹⁸ Las notas que aquí se presentan no constituyen una ponencia acabada, sino un conjunto de notas para elaborar un texto posterior.

en la Cátedra, para cerrar con una reflexión sobre los que considero son algunos de sus principales desafíos.

Un poco de historia sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para comprender mejor los alcances de la Cátedra es necesario precisar el contexto histórico en que surgió y el sentido que se le asignó al momento de ser creada, para de esta manera comprender mejor sus actuales desarrollos y tensiones.

En las décadas finales del siglo XX emergieron en Colombia nuevas formas de movilización social, en las que la cultura y la diferencia cultural ocuparon un lugar de centralidad hasta entonces desconocido. Como parte de estas movilizaciones aparecieron un conjunto de reivindicaciones, propuestas por las poblaciones indígenas y negras, alrededor de temas como la diferencia cultural y la educación, para nombrar solo dos. En ellas se expresan algunos elementos que constituyen el proyecto de sociedad al que aspiran estas poblaciones y sus organizaciones sociales. Desde la perspectiva de diversos analistas, estos procesos de movilización social contribuyeron a transformar algunas ideas vigentes acerca de asuntos como la política, la democracia y la ciudadanía (Escobar, Álvarez y Dagnino 2001, Gros 2000, Escobar, Grueso y Rosero 1999).

En Colombia, la política pública de etnoeducación (de la cual hace parte la -CEA-) ha sido entendida, de manera generalizada, como la política de Estado orientada a dar respuesta a las demandas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en el campo educativo.

Sin embargo, es necesario precisar que el derecho de los grupos étnicos a construir sus proyectos educativos según sus aspiraciones y necesidades es solo una manera de tramitar el problema. Si no se afecta a la sociedad en su conjunto, hacer de la multiculturalidad un valor compartido seguirá siendo una tarea pendiente.

En este sentido, la -CEA- nos invita a transformar la manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendiente en tanto grupo étnico; la Cátedra busca transformar las formas de entender la

educación y la diferencia cultural para todos los colombianos.

En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano.

Como se mencionó al inicio, los Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se presentaron en Bogotá en mayo de 2001. Su publicación respondía a la demanda de las poblaciones negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras de transformar la educación, de tal forma que la sociedad colombiana, y sobre todo sus nuevas generaciones, tuvieran una versión equilibrada de sus aportes a la historia y realidad actuales del país.

El Ministerio de Educación por su parte, daba concreción a una política educativa y a una reglamentación que tienen sus raíces en el cambio constitucional de 1991.

La construcción de los lineamientos publicados en 2001 fue un ejercicio de concertación y producción colectiva en el que participaron diversos expertos, la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional.

En dichos lineamientos se definió el sentido de la Cátedra, los mecanismos para su aplicación en los procesos de diseño curricular y sus dimensiones orientadoras. Desde entonces, la Cátedra se enfoca no sólo a garantizar el derecho de las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales a proyectos educativos guiados según sus propias necesidades e intereses, sino, y prioritariamente, al reconocimiento y valoración de la multiculturalidad, y particularmente de la presencia y aportes de las poblaciones negras en el país.

Esto es así porque una de las debilidades del sistema educativo colombiano es la de haber desconocido la presencia histórica y la diversidad de aportes de los afrodescendientes a esta sociedad, a lo que se suma el hecho de haber sido uno de los principales ámbitos en que se reprodujo el racismo y otras formas de discriminación. Por ello, la Cátedra es una forma de conocer la historia y presencias

contemporáneas de los afrodescendientes. Es decir, de apreciar la multiplicidad de aportes hechos por estas poblaciones en los campos de la política, las artes, la economía, la academia y otros aspectos de la vida social.

Pero, y tal vez esto sea lo más importante, dicho conocimiento adquiere mayor relevancia si entendemos que ésta es una posibilidad para conocer de manera más integral la historia del país en su conjunto.

En consecuencia, los alcances de los proyectos de Cátedra estarán marcados por un conjunto de factores que son de responsabilidad compartida para diferentes actores, además de los propios afrodescendientes.

Para que la cátedra cumpla con sus posibilidades, se requiere de un trabajo arduo en diferentes frentes, que compromete a la sociedad colombiana en su conjunto. Ello implica el cumplimiento del marco legal vigente, el fortalecimiento de la institucionalidad necesaria para su desarrollo, el trabajo continuo y decidido de los maestros del país, las demandas de las organizaciones sociales frente al cumplimiento de sus derechos y los desarrollos en los campos pedagógico y de los estudios afrocolombianos, entre otros.

Sobre el marco normativo para la Cátedra

Desde el punto de vista normativo, la Cátedra surge como resultado de la reglamentación de la Ley 70 de 1993, conocida como Ley de comunidades negras, y la Ley 115 de 1994 o Ley general de educación. En concordancia, en la reglamentación de la Ley 70, el Decreto 1122 de 1998 establece en su Artículo 1º, que: Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la -CEA-, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Es decir, la aplicación de la Cátedra es de obligatorio cumplimiento en

todos los establecimientos educativos del país. Se la concibe como una estrategia que debe afectar al sistema educativo en su conjunto y no sólo a aquellos proyectos educativos realizados allí donde exista una presencia significativa de población negra, afrocolombiana o raizal. Para cumplir con este propósito, el Decreto establece algunas orientaciones temáticas y metodológicas, y señala la necesidad de que ellas estén en consonancia con la elección del material didáctico en las instituciones.

También establece el Decreto los propósitos a alcanzar con el desarrollo de los proyectos de Cátedra, así como los responsables de dicha función. Por los aspectos señalados, así como por el resto del articulado del Decreto, podría considerarse que la norma es clara al definir el ámbito de aplicación, los responsables, posibles contenidos temáticos y orientaciones pedagógicas de la Cátedra: busca generar procesos pedagógicos orientados al conocimiento y reconocimiento de estas poblaciones y sus aportes históricos y presentes a la construcción de la Nación, al tiempo que se generan mecanismos para la erradicación del racismo que históricamente han padecido.

Es decir, la Cátedra promueve la construcción de estrategias pedagógicas para transformar las relaciones de toda la sociedad colombiana en relación con las poblaciones afrodescendientes.

En esta misma dirección, conviene resaltar tres elementos centrales establecidos en la legislación: La Cátedra es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país, públicos y privados, en los niveles de preescolar, básica y media y, derivado de lo anterior, no se dirige exclusivamente a las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y/o raizales.

La Cátedra debe afectar el currículo, ya sea de manera integral en el área de Ciencias Sociales, o mediante proyectos pedagógicos que afecten el plan de estudios. Esto es, en su concepción original, Cátedra no es equivalente a una asignatura o materia aislada.

Es pertinente precisar la diferencia entre la -CEA-, en el sentido que se viene señalando, y la etnoeducación. A pesar de ser proyectos complementarios, uno y otro tienen objetivos particulares que los diferencian.

La Cátedra no es exclusivamente de, ni para, los afrodescendientes

Así como es común que los maestros del país desconozcan la obligatoriedad de la Cátedra en el sistema educativo nacional, también circula la idea de que es un proyecto 'de' o 'para' los afrodescendientes, muy en contravía con lo establecido en la legislación y muy al contrario del sentido político que se le dio a la Cátedra desde su concepción inicial.

Si lo que busca la cátedra es contribuir a la redefinición y transformación de las relaciones interculturales en el conjunto de la sociedad (lo que evidentemente incluye a las poblaciones blanco/mestizas, indígenas y afrocolombianas, negras y raizales), no tiene sentido dirigirlo solo a uno de los sectores que participa de la relación.

Los Lineamientos Curriculares de la Cátedra establecen un conjunto de estrategias pedagógicas para cumplir con este propósito.

La Cátedra no es una asignatura, o materia, en el plan de estudios

La Cátedra no es una 'cátedra' en el sentido convencional, es decir, no es una asignatura más en el plan de estudios, es un proyecto complejo que debería afectar el conjunto del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Así se señala en los Lineamientos: Si la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no es una simple asignatura, ¿cómo puede afectar el Plan de Estudios, el Proyecto Educativo Institucional y el conjunto de las actividades curriculares? Se trata en primer lugar de atravesar las distintas áreas del conocimiento de tal manera que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos aparte fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares. (MEN 2001:47).

Dada su reciente trayectoria y la novedad que supone en cuanto a las perspectivas convencionales para abordar temas como la historia de los afrodescendientes, sus aportes a las artes, las ciencias o la política, la Cátedra requiere, además, una perspectiva no-necesariamente disciplinar, probablemente transdisciplinar y/o indisciplinar.

Para ello, la Cátedra se ha concebido desde una perspectiva transversal, como proyecto que busca afectar al conjunto del proyecto curricular de las instituciones educativas, y ello no necesariamente hace parte de las tradiciones de formación y prácticas de los maestros del país.

No me detendré en estos asuntos.

Cátedra y etnoeducación

Si consultamos el marco normativo, encontramos que la Ley 70 de 1993 establece el derecho de las poblaciones afrodescendientes a la educación en varios sentidos. Los artículos 32, 34 y 35 se refieren al derecho a la educación de y para el grupo étnico. El Artículo 32 establece: El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.

La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

En este sentido, aquellos proyectos agenciados directamente por los miembros de una comunidad perteneciente al grupo étnico y cuyo propósito es fortalecer su autonomía y proyecto de vida, es a lo que se denomina etnoeducación.

De otra parte, los proyectos cuyo objetivo es dar a conocer los aportes de la población afrocolombiana en diversos campos de la vida nacional y a eliminar las formas de racismo y discriminación, serían los que corresponden a la aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Los proyectos de Cátedra pueden ser realizados en comunidades e instituciones donde la población no necesariamente pertenece al grupo étnico, al igual que en instituciones donde la población afrodescendiente sea mayoritaria. De hecho, teniendo en cuenta la obligatoriedad de la Cátedra, este tipo de proyectos debe realizarse en todas las instituciones educativas del país (lo que no sucede con la

etnoeducación).¹⁹ Al respecto de la Cátedra, el Artículo 39 de la Ley 70 establece: El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

No sobra insistir en que es posible que proyectos educativos de Cátedra sean realizados en comunidades en las que la población negra, afrocolombiana o raizal es mayoritaria. Teniendo en cuenta estos y otros elementos sobre los cuales se fundamenta la -CEA-, vale la pena conocer cuáles son los desarrollos actuales de esta propuesta, es decir, algunos de los factores que facilitan o dificultan su implementación en las instituciones educativas del país.

Avances en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el país²⁰

En una investigación reciente realizada en el marco del proceso de actualización de los Lineamientos Curriculares de la Cátedra²¹, elaboramos una caracterización de experiencias significativas en la implementación de la Cátedra. Dicha caracterización nos permitió identificar tendencias en cuanto a estrategias metodológicas, población objeto y esquemas de evaluación, que son pertinentes en nuestra

¹⁹ Desde el punto de vista pedagógico y normativo, la relación entre etnoeducación y Cátedra es de complementariedad. De hecho, la Cátedra hace parte de los desarrollos de la política etnoeducativa y de los derechos educativos de los grupos étnicos, en particular el afrocolombiano, tal como lo establecen sus lineamientos curriculares en la materia (MEN 2001).

²⁰ Este apartado ha sido elaborado con la colaboración de Yaneth Hoyos, profesora del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca

²¹ Convenio Universidad del Cauca, Ministerio de Educación Nacional

exposición²².

La caracterización nos permitió observar los avances de las experiencias que, bajo diferentes esquemas, han logrado llevar la Cátedra a la práctica. También encontramos que todavía se presentan dificultades en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos, ausencia de textos educativos que incorporen contenidos acerca de la historia y realidades actuales de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales y sus aportes a la construcción de la nación, así como propuestas pedagógicas para la construcción de relaciones interculturales y la eliminación de todas las formas de discriminación y racismo, o programas de formación docente que contribuyan a orientar este tipo de proyectos educativos.

Varios factores inciden en el avance de los proyectos de Cátedra. Sin embargo, consideramos que uno de ellos es especialmente determinante: la acción institucional de las entidades territoriales para la promoción de la Cátedra, que se expresa de diversas formas. Tal vez la de mayor incidencia es la promoción de programas de formación de docentes.²³

La existencia de estas acciones en las entidades territoriales se ha dado en asocio con instituciones de educación técnica y universitaria, como es el caso de las universidades del Pacífico y Nacional, y el Instituto de Investigación y Educación Manuel Zapata Olivella, COMFAMA y el INFOTEP, cuya labor formativa ha sido decisiva.

Ello no quiere decir que éste sea el único esquema posible; en ocasiones, es el trabajo de organizaciones sociales el que promueve los desarrollos de la Cátedra. Es el caso de JUNPRO, en el caso de la Costa Pacífica del departamento del Cauca, el Movimiento Sinecio

²² La caracterización que elaboramos se basa en una serie de talleres realizados en diferentes lugares del país, a los que asistieron maestros, estudiantes y padres de familia, así como algunos funcionarios de entidades territoriales, miembros de la Comisión Pedagógica Nacional y comisiones departamentales, y otros expertos en el tema. Se realizaron también algunas visitas a instituciones educativas que trabajan la Cátedra, con el ánimo de complementar la información obtenida y profundizar en algunos de los aspectos mencionados para la caracterización.

²³ En este sentido, podemos señalar los casos de los departamentos del Valle del Cauca, Bolívar, San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y Antioquia. Así mismo, las Secretarías de Educación Distrital de Bogotá y Cartagena, son casos emblemáticos.

Mina y la Ruta Afrocolombiana en el norte del mismo departamento (esta última en asocio con la Universidad del Cauca), la Red de maestros Hilos de Ananse en Bogotá o la organización Ángela Davis en el Atlántico. Los esquemas de este tipo de acción institucional son diversos e incluyen programas de formación más o menos continuada de docentes, diseño de materiales didácticos, publicación de orientaciones curriculares, acompañamiento pedagógico a las experiencias, realización de encuentros de intercambio y acciones de política territorial para el cumplimiento de los mandatos normativos. A pesar de lo significativo de estos avances, los desarrollos de la Cátedra todavía son insuficientes, más aun si tenemos en cuenta que la legislación prevé su implementación en todas las instituciones educativas del país. Lo que sí parecen mostrar estas experiencias son algunos de los caminos posibles en el caso de que se quiera fortalecer esta política de Estado, particularmente en el campo de las acciones institucionales.

Nos centraremos aquí en presentar algunos de los desarrollos pedagógicos de estas experiencias.

La Cátedra como asignatura

Definitivamente el término 'Cátedra' evoca con bastante frecuencia la idea de asignatura o 'materia'. Es así que muchas de las críticas a la propuesta se centran en lo efímero de otras iniciativas del mismo tipo, como la Cátedra de Constitución Política, por ejemplo. Alegan quienes hacen la crítica, que asumir este tipo de proyectos como cátedras implica una serie de dificultades para el planeamiento académico en la institución, pues supone abrirle espacio a una nueva materia, designarle un docente, pero, sobre todo, 'quitarle' tiempo a otras áreas muchas veces consideradas más importantes. Con el tiempo, y ante la inexistencia de mecanismos que garanticen su obligatoriedad o que demuestren su pertinencia, las cátedras suelen desaparecer sin pena ni gloria. Uno de los motivos para no darle importancia a las cátedras es que las competencias que allí se promueven no son incorporadas en los sistemas de evaluación o pruebas de Estado, o lo hacen de manera marginal, lo cual redundaría en que los maestros no encuentren razón para continuar realizando un trabajo que no se encuentra entre las prioridades institucionales. Sin embargo, si observamos las experiencias que hacen Cátedra en el país, encontramos que algunas

de ellas desarrollan su propuesta desde una asignatura.

La mayoría como parte del área de Ciencias Sociales y, en algunos casos, acompañada de algunos proyectos pedagógicos complementarios. Es el caso de la Institución Educativa San Luis, de Cartagena. Trabajar la Cátedra de esta manera tiene ventajas y desventajas. De una parte, garantiza la existencia de un espacio formal para trabajar temas que de otra forma no serían incluidos en el trabajo pedagógico. Así, la Cátedra se hace visible y debe ser incluida en el planeamiento académico, asignándole labor a un docente y destinándole una intensidad horaria. En la mayoría de las ocasiones, la asignación horaria es de una hora semanal, y en el mejor de los casos, dos.

Las desventajas tienen que ver con que, al llevar la Cátedra a una asignatura, puede darse la idea de que los problemas que se quiere abordar pueden ser tratados por fuera de las dinámicas de enseñanza de las diferentes áreas fundamentales y obligatorias. Es decir, por poner un ejemplo, pareciera que la historia de los afrocolombianos no es un problema del área de historia, sino más bien un problema adicional que debe sumársele al plan de estudios. Y así para cada uno de los temas o problemas que se aborden; al asumir la Cátedra como asignatura, se 'libera' o se desobliga a los profesores de las diferentes áreas a pensar en posibilidades distintas en la orientación de sus cursos.

En última instancia, no podemos olvidar que no se trata de unos contenidos adicionales a los que debe buscarse un espacio en el plan de estudios o, más aun, en el currículo. Al contrario, lo que la Cátedra debería posibilitar son nuevas miradas al conjunto de la propuesta formativa de cada institución. Al estudiar la obra de intelectuales afrocolombianos como Manuel Zapata Olivella, o de literatos como Candelario Obeso, no se está estudiando solo a 'personajes afrocolombianos', lo que podría entenderse como un tema que solo interesa a los afrocolombianos, como algo 'nuevo' o adicional, más bien se trataría de construir una nueva mirada sobre la historia de la literatura y la producción intelectual en el país y el planeta en la que los afrodescendientes han hecho aportes fundamentales, aunque son escasamente conocidos. Igual para otras áreas del conocimiento como Ciencias Naturales, Lengua Castellana o Matemáticas.

Se trata de construir miradas muchos más ricas en cada uno de los

casos, antes que promover la idea de un conocimiento relativo a la 'sociedad nacional' y otro 'sobre los afrocolombianos'. En este sentido, la Cátedra debe cuidarse de promover la idea de ser un añadido al proceso de aprendizaje escolar y mostrarse como una oportunidad para construir procesos de aprendizaje enriquecidos en la pluralidad de matrices culturales que conforman la nación.

Eso sí, es necesario hacer una salvedad sobre aquellas experiencias que trabajan la Cátedra de esta manera. No se trata de descalificar su trabajo, al contrario, muchas de ellas muestran un potencial transformador importante en las formas de entender la multiculturalidad en las escuelas y colegios, y en particular en la posibilidad de conocer y reconocer las trayectorias afrodescendientes en el país.

La Cátedra como proyecto transversal en Ciencias Sociales

Algunas instituciones desarrollan la Cátedra de una manera bastante similar a la que indican la legislación y los lineamientos curriculares. Se trata de proyectos de Cátedra que se ubican de manera transversal en el grupo de áreas de Ciencias Sociales.

Las instituciones al iniciar el año en la planeación plantean un proyecto de Cátedra que se desarrolla desde todas las asignaturas de ciencias sociales, en la temática de cada una están incluidos temas relacionados con la cultura afrocolombiana, en algunos casos se trabaja por ejes, unidades con sus respectivos contenidos, objetivos y formas de evaluación. En la mayoría de experiencias se observó un nivel de integración importante.

La Cátedra como proyecto transversal en varias áreas

Algunas de las propuestas de transversalización de la Cátedra han sido diseñadas para afectar varias áreas, además de las ciencias sociales. Encontramos propuestas en áreas tan disímiles como matemáticas, ciencias naturales e informática, además de las ciencias sociales. En estos casos se trabajan proyectos como etnomatemáticas, investigación sobre plantas de uso medicinal o creación de una página web, además de actividades ligadas a las tradiciones organizativas, como los cabildos en la región Caribe, la memoria colectiva y/o los personajes destacados de la localidad.

Con frecuencia se trabaja sobre un proyecto macro, en ocasiones enmarcado en el Proyecto Etnoeducativo Institucional (PEI), y se desarrolla desde las diferentes áreas mediante temáticas articuladas que posibilitan la integración. Por ejemplo, articulando el trabajo en el área de historia a partir de cuentos africanos, que se relaciona con lenguaje en la producción de textos, con geografía en cuanto a ubicación y manejo territorial, etc. Los maestros expresan que este trabajo requiere de planeación conjunta, coordinación y constante concertación, lo que no siempre es fácil pero que resulta de gran riqueza para el trabajo pedagógico y la formación de los maestros.

Otra forma de trabajo es el proyecto eje movilizador, que permea todas las áreas del conocimiento pero las actividades pedagógicas y de investigación se realizan en cada una de manera independiente; se coordinan algunas acciones pero no siempre hay integración. Este tipo de proyectos requiere de un trabajo en equipo entre los docentes de la institución y muchas veces se convierte en una oportunidad para establecer mejores vínculos con la comunidad educativa.

En algunos casos, las instituciones elaboran su malla curricular indicando las temáticas por grados, objetivos, logros, indicadores de logros. De manea general podría decirse que la transversalidad se observó con frecuencia en básica secundaria, mientras en primaria predominó el trabajo por asignatura

La Cátedra como asignatura y como perspectiva transversal

Dentro de las múltiples estrategias de implementación de la Cátedra, algunas instituciones trabajan de manera simultánea con una asignatura en primaria y de manera transversal en secundaria. Encontramos también la opción de Cátedra como asignatura y como estrategia transversal en todos los grados, lo que representaría la opción de mayor presencia en un proyecto educativo, aunque no es la más frecuente.

La Cátedra por proyectos y actividades

Tal vez la forma más incipiente de hacer Cátedra es ésta. En algunas instituciones no se logra que la Cátedra tenga un lugar formal en el currículo, y en particular en el plan de estudios; no es una asignatura

ni se trabaja de manera transversal en un área o conjunto de áreas. La Cátedra en estos casos es entendida como un conjunto de actividades que se desarrollan con el propósito de dar a conocer manifestaciones culturales de las poblaciones negras, tanto a nivel local como regional o nacional. Se pueden encontrar proyectos acerca de las expresiones artísticas o gastronómicas, festivales musicales, trabajos sobre la historia local a través de la memoria colectiva, entre otros. Estos proyectos promueven la investigación y buscan fortalecer el sentimiento de dignidad de los estudiantes afrocolombianos. En algunos casos, se genera una participación activa de los padres de familia quienes se incorporan en la realización de estas actividades.

Algunas instituciones presentaron, como forma de hacer Cátedra, actividades puntuales que hacen parte de su calendario institucional. Tenemos entre ellas: celebraciones de fechas especiales, Día de la afrocolombianidad y conmemoración de hechos importantes en reconocimiento a personajes destacados dentro de las poblaciones negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales. Incluye la realización de actos artísticos, semanas culturales, muestras gastronómicas, ferias artesanales, etc.

Población a la que se dirigen actualmente los proyectos de Cátedra

Como señalamos anteriormente, la Cátedra no es un proyecto educativo para las poblaciones afrodescendientes, es un proyecto que ellas pueden desarrollar pero que está dirigido al sistema educativo nacional en su conjunto. Es decir, los destinatarios de los proyectos de Cátedra deberían ser todos los estudiantes colombianos. A pesar de ello, la mayor parte de la población estudiantil que se está formando en los proyectos de Cátedra es población negra, afrocolombiana, palenquera y/o raizal.

Esta situación nos puede estar indicando varias cosas. Por un lado, es posible que quienes históricamente han padecido diferentes formas de discriminación sean los más interesados en resolverlas, y sea por ello que la mayor parte de los maestros comprometidos con proyectos de Cátedra sean afrocolombianos. Es probable también que, como ya hemos señalado, la Cátedra siga siendo vista como un proyecto para la gente negra, que ellos deben agenciar. Las preguntas por resolver

no son pocas.

Es necesario estar preparados para responder a situaciones como la que nos fue mencionada en uno de los seminarios de trabajo del proyecto. ¿Qué hacer cuando estamos frente a un grupo de estudiantes mayoritariamente blanco/mestizo para hablar del racismo y sus manifestaciones, pero sin herir a una pequeña minoría de niños negros que hacen parte del mismo grupo? o ¿Cómo promover la Cátedra en sectores de población como los indígenas? Estos y otros tantos interrogantes surgen a medida que se avanza en el proyecto, pero aún es difícil saber qué podría proponerse frente a ellos.

Por último, no son pocos los docentes que desconocen la Cátedra. En diferentes lugares del país hicimos el ejercicio de preguntar a los maestros y nos dijeron no saber de qué se trataba. Algunos dijeron saber que existía pero no que era algo obligatorio. Aquí también surgen preguntas acerca de cómo promover su implementación de una manera tan efectiva como la de otras políticas curriculares. Es interesante ver cómo la mayoría de los maestros que hacen Cátedra han apropiado los estándares, pero solo una minoría de los que trabaja con estándares hace Cátedra.

3. Dificultades en el desarrollo de la Cátedra

En cuanto a los factores que inciden en la deficiente implementación de la Cátedra en las instituciones educativas del país señalaremos algunos, basados en el proceso de investigación realizado con maestros en distintas regiones del país y en el estudio de diferentes documentos elaborados por maestros y otros expertos en el tema. Nos referiremos a tres ámbitos diferentes: el de las acciones institucionales, el de las prácticas educativas y el de factores asociados.

En el campo de las acciones institucionales Este primer aspecto se refiere al hecho de que a pesar de su carácter de obligatoriedad, la Cátedra ha tenido escasos desarrollos en el sistema educativo nacional. El funcionamiento o no de la política de etnoeducación está sustentado en un marco jurídico afín a sus objetivos; sin embargo, está demostrado que la existencia de la política no se puede entender exclusivamente como la existencia de una normatividad. La norma es condición de posibilidad, pero no garantiza el cumplimiento de la política.

Como expresión de lo dicho, encontramos que las políticas públicas para el desarrollo de la Cátedra, donde tienen algún tipo de iniciativas, cuentan con escasos recursos asignados y por ende poco personal responsable de su desarrollo, lo que está incidiendo negativamente en la posibilidad de institucionalizar las acciones concretas y darles continuidad. En ocasiones, estas iniciativas dependen más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente.

De otra parte, el esquema de descentralización del Estado parece incidir de manera negativa en la posibilidad de garantizar que las políticas trazadas en el nivel central se apliquen en las entidades territoriales. La escasa incidencia del Ministerio de Educación en el funcionamiento de las secretarías de Educación de las entidades territoriales, someten la política a la capacidad de presión política de las poblaciones negras y sus organizaciones, que en algunos casos logran niveles mínimos de incidencia y en otros, solo lo logran de manera transitoria durante periodos de gobierno, más no de manera sostenida como política institucional. El problema parece mayor cuando se trata de afectar a aquellos sectores de la sociedad donde la presencia de la población negra es minoritaria y no existe quién demande la aplicación de la política.

Ello se agrava ante la falta de claridad en cuanto a los mecanismos y los espacios en que se concretan los derechos educativos de los grupos étnicos. En una sociedad multicultural como la colombiana, es necesario que la Cátedra se oriente hacia la eliminación de las formas de discriminación y, en especial, a aquellas agenciadas por sectores de la población, distintos al propio grupo étnico.²⁴ No obstante, es frecuente que los funcionarios institucionales, algunos maestros, e incluso comunidades educativas, vean en la Cátedra un proyecto educativo 'para los afrocolombianos', lo cual dificulta su implementación en aquellos contextos en los que no hay una presencia significativa de poblaciones negras. Hasta la fecha, no parece haber una decisión de orden político suficiente desde la institucionalidad educativa nacional y local, que los incluya de manera concreta en los programas y acciones

²⁴ Aunque ello no excluye la necesidad y la pertinencia de afrontar problemas de discriminación interna, como el endoracismo. Al respecto, ver el núcleo correspondiente en la segunda parte de este documento (Trayectorias afrodescendientes).

del sector. Las experiencias de implementación de otras políticas públicas de educación ya han mostrado que para alcanzar su efectivo funcionamiento se requiere de la inversión de recursos para investigación y diseño de estrategias de adecuación curricular, para la formación de los maestros y funcionarios, y para la producción de materiales educativos que ofrezcan herramientas efectivas a los maestros, entre otros. Todo ello acompañado de las acciones institucionales necesarias para su reglamentación, divulgación y seguimiento.

En una dirección, más cercana a las dimensiones propiamente educativas, el diagnóstico realizado muestra la escasez de procesos de formación de funcionarios, producción de materiales didácticos, fomento a la investigación educativa, programas de formación docente y otras acciones que permitirían profundizar en el cumplimiento de los propósitos de la política de educación para grupos étnicos.

A ello se suma el hecho de que todavía existe un amplio desconocimiento de la Cátedra entre los maestros y comunidades educativas del país; aun cuando se han hecho tres impresiones de los Lineamientos, con un total de veintiséis mil (26,000) ejemplares publicados, y aunque se realizaron procesos de socialización en diversas regiones del país luego de su primera impresión en el año 2001. Aunque no podría afirmarse que la escasa aplicación obedezca exclusivamente a la falta de conocimiento o circulación del documento existente, es posible que el tipo de prioridades establecidas por el Ministerio en las políticas nacionales de educación, centradas en otro tipo de asuntos curriculares, de financiación y administración del sistema educativo, sean parte de los factores que ha influido en la escasa difusión y aplicación de la Cátedra. Se requiere entonces de una institucionalización de la dimensión intercultural en la política educativa nacional.

Es claro que los lineamientos existentes significaron un avance; no obstante su escasa aplicación también es evidencia de algunas de sus limitaciones. Entre ellas la carencia de herramientas más concretas para el trabajo de los maestros en el diseño curricular y el desarrollo de estrategias pedagógicas, así como para el diseño de contenidos y temáticas que correspondan a los recientes desarrollos y aportes de las ciencias sociales y el campo de los estudios afrocolombianos. Pero ello, en sí mismo, no será suficiente; es necesario acompañar los resultados de este proceso con acciones decididas para su divulgación, seguimiento y evaluación, además del apoyo a acciones

de investigación educativa y curricular, procesos de formación de maestros y funcionarios, y estrategias que promuevan la producción de materiales educativos, así como la revisión crítica de los ya existentes.

En el campo de las prácticas educativas

En el campo de las prácticas educativas es evidente que la Cátedra es un proyecto en construcción sobre el cual todavía se requiere de mayor análisis. Su aplicación requiere de los educadores nuevas formas de ser maestros y de hacer escuela y ello no se logra de la noche a la mañana. Reconocer el valor de la multiculturalidad en las prácticas educativas supone que se transforme al interior de los proyectos educativos muchas de las concepciones y prácticas pedagógicas, lo que hasta el día de hoy no ha sido fácil y ha hecho que su aplicación se enfrente a diversos obstáculos y resistencias en el orden institucional. No podemos olvidar tampoco que ésta es una sociedad que se configuró históricamente en torno a la idea de una identidad nacional homogénea.

Un aspecto nodal para el funcionamiento de la Cátedra se refiere al perfil, la formación de los maestros y sus prácticas educativas. Dada su novedad y también las resistencias propias de los miembros del magisterio, la Cátedra cuenta con pocos expertos y no siempre encuentra en los maestros a sus mayores impulsores. Para muchos de ellos, es un esfuerzo adicional en su labor docente; para otros, es una opción equivocada que conduce al 'atraso', al 'racismo a la inversa' o a la exaltación de los conflictos interculturales. Además, es frecuente que los maestros argumenten su inadecuada o no pertinente formación para el desarrollo de la Cátedra, vista como una tarea de los maestros de ciencias sociales, o de quienes se reconocen como afrocolombianos.

En muchos de los proyectos de Cátedra conocidos en el país, ésta solo ha sido una asignatura adicional en el plan de estudios, sin llegar a ser una perspectiva transversal, como se propone en los Lineamientos. Ello muestra que, a pesar de los avances, su condición de marginalidad se mantiene y en ocasiones es el producto de las acciones aisladas de un maestro o un pequeño grupo de ellos, que por voluntad personal asumen el proyecto. Es decir, aun son escasas las instituciones educativas que asumen la Cátedra como parte integral de su proyecto

educativo.

Adicionalmente, todavía se presentan dificultades en cuanto a la disponibilidad de materiales didácticos, ausencia de textos educativos que incorporen contenidos acerca de la historia y realidades actuales de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales y sus aportes a la construcción de la nación, así como propuestas pedagógicas para la construcción de relaciones interculturales y la eliminación de todas las formas de discriminación, o programas de formación docente que contribuyan a orientar este tipo de proyectos educativos.

En la misma dirección, algunos de los avances más significativos aun no trascienden la mera inclusión de nuevos contenidos y/o metodologías innovadoras, sin llegar a afectar el diseño curricular en su conjunto. Es decir, la Cátedra todavía enfrenta serias limitaciones para transformar las formas de entender y tramitar pedagógica y socialmente la diferencia cultural y, en particular, en relación con las poblaciones afrodescendientes.

El reconocimiento de la presencia histórica y actual de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, no es solo un ejercicio cuantitativo; es decir, de aumento del conocimiento o mayor número de temáticas. Debe ser una apuesta de orden político en tanto compromete una reflexión crítica acerca de las razones por las cuales históricamente este re-conocimiento estuvo ausente de los procesos educativos y de los conflictos que deben ser abordados y tramitados pedagógicamente para resolver los problemas de fondo que han dado lugar a diversas formas de exclusión, tanto dentro como fuera de la escuela.

Un factor adicional que podría estar afectando la aplicación de la Cátedra en los proyectos institucionales, tiene que ver con las trayectorias históricas de los campos disciplinares que corresponden a las áreas obligatorias de formación que hacen parte del sistema educativo nacional. Si bien es cierto todavía no se resuelve el problema de la enseñanza en todas ellas, también es cierto que las exigencias de la Cátedra son aún mayores, dada su reciente trayectoria y la novedad que supone en cuanto a las perspectivas convencionales para abordar temas como la historia de las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales, y sus aportes a las artes, las ciencias o la política. En este sentido, su concreción implica nuevas miradas y renovadas estrategias

para pensar y hacer los proyectos curriculares y las prácticas de los maestros.

En cuanto a las herramientas para maestros, los aportes de un importante grupo de intelectuales, afrocolombianos en su mayoría, resultantes en gran medida de su experiencia como docentes, de sus reflexiones pedagógicas y/o del trabajo educativo de las organizaciones sociales, constituyen un referente importante para avanzar en la construcción de nuevas propuestas educativas. Una de las dificultades a las que se enfrentan estos trabajos es la escasa financiación para el diseño, publicación y aplicación de sus propuestas, lo que redundaría en sus débiles posibilidades de circulación y aplicación. De ello se deriva que se conozca muy poco acerca de su efectividad en el desarrollo de los proyectos educativos. En cualquier caso, nos encontramos con que las formas de implementación de la Cátedra son múltiples y diversas, lo que puede significar una gran riqueza. Aun así, todavía es necesario conocer las formas concretas en que se está dando su aplicación, sea en contextos donde predomina la población negra o en aquellos donde su presencia es minoritaria, para aprender mucho más de los avances que allí se han obtenido e insistir en que su aplicación debe extenderse a todas las instituciones educativas del país.

Factores asociados

Tanto los factores institucionales como los que se refieren a las prácticas educativas, nos permiten conocer una parte del contexto de los proyectos educativos orientados desde la Cátedra; no obstante, aún es necesario revisar otros tantos factores que inciden en su desarrollo, entre ellos aquellos que se refieren a los desarrollos académicos en el campo de la pedagogía y los estudios afrocolombianos, y los que corresponden a las prácticas sociales cotidianas, todavía permeadas por diversas formas de discriminación, en particular el racismo. A pesar de que se han elaborado múltiples propuestas para la implementación de la Cátedra, aun se requiere de mayores desarrollos en el campo de la investigación, tanto en el campo de los estudios afrocolombianos, como en campos específicos del ámbito educativo, tales como el diseño curricular o los materiales didácticos. La carencia de investigaciones, hace que nuestro conocimiento de las prácticas educativas y de los desarrollos pedagógicos sea todavía limitado.

Hasta el presente, la Cátedra cuenta con escasos insumos para su trabajo en las instituciones escolares; las investigaciones en el campo de los estudios afrocolombianos aun son escasas y en algunos casos solo dan cuenta de un conjunto de problemas y poblaciones pero no de otros. Con frecuencia, los esfuerzos de visibilización de las poblaciones negras en el sistema educativo han privilegiado una mirada hacia lo rural tradicional y hacia región del Pacífico. Ello de por sí es un avance significativo que ha permitido el re-conocimiento de las expresiones culturales, territorios, formas de organización y aportes de este sector de las poblaciones negras.

No obstante, se requiere de perspectivas de mayor integralidad y horizontes más amplios, que permitan que poblaciones y problemáticas hasta ahora poco tenidos en cuenta sean incluidos en los proyectos etnoeducativos y el sistema educativo en general, como las afrodescendientes del Caribe continental, las raizales de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, las poblaciones urbanas, tanto de las grandes capitales como de pequeñas y medianas poblaciones, así como las poblaciones negras de regiones rurales del interior andino.

Una de las principales dificultades para avanzar en el desarrollo de experiencias de Cátedra está asociada al hecho de que vivimos en una sociedad donde perviven diferentes formas de discriminación y racismo. Algo que se expresa cotidianamente, tanto al interior como por fuera de la escuela. No debemos olvidar que el racismo y las diferentes formas de discriminación perviven en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo, lo que hace pensar que las posibilidades de desarrollo de la Cátedra se enfrentan a muy diversas circunstancias y contextos, todo lo cual debe ser considerado a la hora de evaluar los avances y proponer nuevas alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino (Editores). 2001. Política Cultural y Cultura política. Una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos. Bogotá: Taurus – ICAHN.

Escobar, Arturo, Libia Grueso y Carlos Rosero. 1999. 'El proceso organizativo de Comunidades negras en el Pacífico colombiano'. En: Escobar, Arturo, El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea, pp. 169-199, Bogotá: ICAHN – CEREC.

Gros, Christian. 2000. Políticas de la etnicidad. Identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICAHN.

MEN. 2001. -CEA-. Lineamientos Curriculares, Bogotá.

APROXIMACION AL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL PAIS

Juan Carlos Bohórquez.

Natalia Alarcón

Fanny Quiñóñez

Corporación Red de Docentes Tras los Hilos de Ananse

PARA INICIAR...

Desde la promulgación del Decreto 1122 de 1998 que creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos²⁵ su implementación, desarrollo y consolidación ha tenido diversos matices que la convierten en una propuesta con múltiples interpretaciones. El diseño curricular de la misma aportó elementos para incorporarla al sistema educativo, delimitándola inicialmente al área específica de las Ciencias Sociales, pero se ha ido desplazando hacia otras áreas ampliando de esta manera las perspectivas y posibilidades.

A pesar de su obligatoriedad desde lo normativo, la implementación de la CEA esta cruzada por una amplia gama de situaciones que la potencian y/o la obstaculizan de acuerdo a los contextos particulares donde se desarrolla. El desconocimiento de lo Afrocolombiano, el desinterés por abordar estos temas, la desidia para enfrentar nuevos retos, la negligencia por abrir nuevos espacios educativos, la carencia de información que permita mayores niveles de comprensión, la falta de herramientas didácticas y pedagógicas para su aplicación, el mantenimiento de los estereotipos raciales y socio-culturales, las prácticas de racialización que se dan en la vida cotidiana, las dificultades para asumir la diversidad y las diferencias étnico-culturales han complejizado las posibilidades de dar un paso adelante en procura de constituir una sociedad intercultural que vaya más allá del multiculturalismo liberal que reconoce la diversidad como fundamento de una sociedad con presencia de diferentes grupos humanos.

Pensar la CEA, es construir contenidos que permitan problematizar y concretar actividades pedagógicas relativos a la cultura Afrocolombiana en su heterogeneidad y su herencia africana en el continente, por lo

²⁵ En adelante CEA

que se piensa que es el área de ciencias sociales quien se le debe encargar este cometido. Aunque es fundamental el reconocimiento histórico, este debe ocupar todas las áreas del conocimiento escolar y por ende afectar el currículo, los proyectos de aula y el PEI. En ese sentido, la escuela realmente se constituye en un lugar democrático y que valora la diversidad rompiendo con los modelos homogenizantes que históricamente han afectado la educación.

Si bien los propósitos de la CEA están orientados a conocer, difundir, valorar los aportes de las comunidades afrocolombianas con sus saberes ancestrales y sus historias para fortalecer las identidades, hasta el momento los desarrollos que esta Cátedra ha tenido, con toda su importancia, aún falta camino para que el mandato legal sea cumplido en porcentajes que den cuenta de la transformación que nuestra sociedad esta experimentando ante la presencia inobjetable de diferentes culturas.

No obstante las dificultades, las experiencias existentes en todo el país y en el Distrito Capital muestran que la ruta es posible de continuar siendo construida y transitada, que la creatividad de las maestras y los maestros da cuenta del compromiso por hacer de esta sociedad un espacio plural con equidad y las posibilidades de innovación en la educación son un reto inaplazable para hacer de la misma el espacio de construcción de pensamiento crítico, que conduzca a los niños, las niñas y a la juventud a mirar la realidad en toda su complejidad social, cultural, étnica, económica y política.

En medio de todo este paisaje educativo, lo afro²⁶ mostró su rostro, su presencia, su larga historia en la vida de lo que hoy conforma nuestra nacionalidad, de sus aportes en lo económico y cultural, sus conocimientos, las dinámicas organizativas, las formas de entender y estar en el mundo, su espiritualidad y creencias, su imponente capacidad para resistir y re-existir en medio de tantas dificultades, marginalización, discriminación y negación como sujetos de la historia colectiva de los colombianos.

En ese sentido la CEA es producto de un trabajo conjunto de la

²⁶ Se aclara que dentro del presente documento se utilizara el termino afro, hombre negro, Afrocolombiano y Afrodescendiente sin hacer distinciones conceptuales como también en el caso de los conceptos de pueblo, comunidad, etnia o grupo.

Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional, para responder a la misión de la educación en este proceso de construcción, propuesta además en Ley 70 de 1993. Lo anterior, es resultado de las constantes luchas de pueblos y comunidades considerados como “minorías”, pero además de la tendencia a recuperar y aceptar la diversidad que permite la integración social y la democracia desde el conocimiento de las culturas existentes y la propia. En ese sentido es la educación, quien debe formar ciudadanos capaces de responder a la consolidación de una identidad nacional.

El presente documento se interesa en realizar una aproximación al estado del arte de la cátedra de estudios Afrocolombianos, enfatizando en las publicaciones existentes ya que se han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional y actualmente han crecido el número de instituciones educativas de docentes e investigadores que trabajan este tema.

Es importante hacer dos aclaraciones. La primera es que este documento no pretende ser un texto de carácter global sobre las tendencias en CEA, por lo tanto no se referencian todos y cada uno de las publicaciones que desde 1998 existen. La selección de una determinada serie de trabajos obedece a aquellos más conocidos dentro del ámbito educativo y su revisión en ningún caso pretende ser exhaustiva o comprensiva (no en todos los casos se resume detalladamente el aporte de cada uno de ellos). La segunda es que no se realiza ninguna crítica a los trabajos en la medida que más que poner de manifiesto sus falencias lo que se busca es resaltar los aportes de cada una de las propuestas.

ESTADO DEL ARTE CEA
CUADRO No.1
Políticas de Etnoeducación 1985 - 2004

1985 – 1990

1985 Se crea la oficina de Etnoeducación.
-Se incluye a San Basilio de Palenque y a San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

1991 - 2000

1991 Comienza a aplicarse la Constitución política.
-Creación Comités Departamentales de Etnoeducación.

1993 -Ley 70 del 27 de Agosto, estipula espacios de participación política.
-Decreto 2374 del 30 de Noviembre establece programas de investigación Afrocolombiana en el Instituto Colombiano de Antropología e Historia – ICANH-

1994 -Ley 115 – General de Educación. Incluye capítulo de grupos étnicos.

1995 Se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Se emite el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115.

1996 La política de Etnoeducación publicada por el MEN incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos, planes de vida, PEI/ PEC, y diferencia Etnoeducación Afrocolombiana de indígena.

1998 Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. Crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

2001- 2008

- Fortalecimiento de la Etnoeducación Afrocolombiana: difusión Cátedra de Estudios, seguimiento y sistematización de experiencias sobresalientes, I foro de Etnoeducación Afrocolombiana.

2004 Directiva 011. Orientaciones para la prestación del servicio Educativo en entidades territoriales que

- 2008 atienden población Afrocolombiana y raizal.
 - Cátedra de Estudios Afrocolombianos:
 “Orientaciones Pedagógicas”. Secretaria de
 Educación Distrital, Corporación Red de Maestros y
 Maestras Investigadores Tras los Hilos de Ananse.

TENDENCIAS

ARRIAGA, Copete Libardo. Cátedra De Estudios Afrocolombianos. Nociones Elementales Y Hechos Históricos Que Se Deben Conocer Para El Desarrollo De La Cátedra De Estudios Afrocolombianos, O Lo Que Todos Debemos Saber Sobre Los Negros. 2002

Libardo Arriaga, educador de la Escuela Normal de varones de Quibdó, se dedica a investigar la historia de su departamento y la cultura Afrocolombiana. Su postura hace énfasis en la idea de la invisibilidad de los aportes a la construcción de la colombianidad por parte del Hombre Negro y el desconocimiento su historia.

Su investigación da como resultado un tipo de CEA desde La Historia de Colombia con énfasis en el aporte a la formación de patria, superando los estereotipos de resistencia física a los trabajos materiales, los deportes y la danza. El propósito de esta Cátedra esta encaminado a:

“exponer en forma clara y lo más didácticamente posible que ha sido posible, cual es la circunstancia del negro en Colombia a partir de la trata. Su asentamiento y su participación en la empresa colonizadora y en los movimientos de resistencia, de que manera participo en la gesta libertadora, y cual ha sido su contribución sociocultural a la formación de la nacionalidad colombiana. (Arriaga, 2002)²⁷”

²⁷ ARRIAGA, Copete Libardo. *Cátedra De Estudios Afrocolombianos. Nociones Elementales Y Hechos Históricos Que Se Deben Conocer Para El Desarrollo De La Cátedra De Estudios Afrocolombianos, O Lo Que Todos Debemos Saber Sobre Los Negros.* 2002. Pág. 17

Desde este punto de vista, llevar el tema a la educación formal indagando su marco constitucional y normativo permite generar el reconocimiento del negro dentro de la diversidad étnica y cultural en la nación colombiana y por supuesto la declaración de derechos anteriormente no contemplados, por lo que la Cátedra se convierte en una estrategia para llevar el conocimiento y elementos de formación en respeto y tolerancia hacia las comunidades negras.

Esta cátedra comprende un conjunto de temas y contenidos relativos a la cultura propia de las comunidades negras:

1. Nacionalidad y Cultura: símbolos de Identidad

Definición y proceso de su formación
Componentes Humanos
Componentes Físicos o Naturales
Elaboración de la Cultura nacional
Laboratorio de etnogénesis

LECTURA I: Por un País Al Alcance de los Niños. Por Gabriel García Márquez

LECTURA II: El Movimiento Negro en Colombia (Fragmento). Por Peter Wade. La Etnicidad, El Estado y Las Comunidades Negras.

LECTURA III: Testimonio de un “Quilombiano”. Por Alberto Angulo Quiñónez

2. El Mestizaje Colombiano y “Huellas de Africana” en la Cultura Nacional

En La Raza y el Idioma
En la Religión

LECTURA I: Huellas de Africanía y Emblemas de Nacionalidad. Por Nina de Friedemann

LECTURA II: Mascaras de Madera en el Carnaval de Barranquilla. Por Aquiles Escalante

3. Estudio Especial de la Tercera Raíz (Los africanos)

El Continente de donde vinieron los Negros
Las antiguas Culturas africanas

Pueblos y Reinos africanos en el momento de la Trata

LECTURA I: Noticias Sobre el África Negra. Por Ildelfonso Gutiérrez Azopardo

LECTURA II: África Vista Por Un Africano. Por Pedro NDong Ondo Andeme

4. Visión del Negro Como Portador de Cultura

LECTURA I: Las Religiones Liberadoras (Fragmento). Por Manuel Zapata Olivella

5. Los Valores Fundamentales del Negro

Religiosidad del Negro

Culto a los muertos

Pereza, Erotismo y Poligamia del Negro

La Sexualidad y Virilidad del Negro

Amor a la Naturaleza

Música, Canto, Danza y Teatro

La Mitomanía del Negro

La Aptitud del Negro para los Deportes

Su Amor a la Libertad

Pacifismo del Negro

Su Amor a la Tierra y Solidaridad de los negros

Gregarismo y Locuacidad del Negro

Gesticulación y Espontaneidad del Negro

Distribución de los oficios entre sexos, un valor casi perdido

El respeto a los Mayores

6. Falacias Racistas en Relación con El Negro en América

LECTURA I: Reordenamiento del Régimen Esclavista (fragmento). Por Manuel Zapata Olivella

7. Conocimientos que Trajeron Los Africanos y su Aporte a la Cultura Nacional

Experiencias Milenarias de los Negros al Llegar a América

El Negro en América y su destinación a los Trabajos
Materiales
El Negro como Lingüista, Maestro y Auxiliar de
Catequesis
Otras Actividades de los Negros
Recapitulación sobre técnicas de explotación minera
El trabajo del Negro y la Formación de la Riqueza
Nacional

LECTURA I: El trabajo de los Esclavos Negros en el Valle de
Caracas y Zonas Adyacentes en el Siglo XVIII. Por
José Marcial Ramos Guedez

8. La Literatura Oral: Otro Aporte de los Negros

LECTURA I: Algunos Mitos, Leyendas y Cuentos de los Negros.

9. Resumen de los Oficios y actividades de los negros

10. El Negro y el Cuidado del Medio Ambiente

Prácticas de Explotación y cuidado del Medio
Ambiente
Los cultivos Agrícolas
El Ciclo de “Roza, Tumba y Pudre”, para la
preparación del terreno
El trabajo agrícola
El calendario Laboral
Las prácticas de conservación

Igualmente, las Deudas Históricas como postura de reparación para con las comunidades Negras, entendiendo esta como negación, invisibilidad y la falta de reconocimiento del aporte a la cultura nacional de las comunidades negras: Deuda Demográfica, Deuda Económica, Deuda Intelectual y científica, Deuda ambiental, Deuda social, Deuda artística y Deportiva y Deuda política.

Desde el planteamiento didáctico se presentan actividades sugeridas desde las Ciencias Sociales, como la realización de mapas y la explicación de los mismos, expresión desde el dibujo, explicación de conceptos, escritura de ensayos, discusiones, cuestionamientos, cuadros sinópticos, elaboración de síntesis y conclusiones y trabajos en

grupos. También, desarrollo de un glosario que contiene el significado parcial de algunos términos utilizados en el libro y expresiones de los “negros”.

Finalmente se desarrolla teóricamente la Participación del Negro en la Historia Nacional, presentando “la verdad sobre la condición social de los negros llegados a América” como un proceso presente en el descubrimiento, conquista y colonia, destacando el Cimarronaje como lucha que da respuesta a repúblicas cimarronas y palenques como organización de territorios autónomos. En ese sentido se presenta una fuerte crítica a la historia conocida del país que niega y oculta, principalmente el aporte del negro en la campaña libertadora; aportes de personajes históricos importantes como: José Prudencio Padilla (1778 – 1828), Antonio José de Sucre (1795 – 1830), José María Córdova (1799 – 1829), Manuel Carlos Piar Gómez (1774 – 1817), Leonardo Infante, Mariño, Rojas, Briceño, José Antonio Páez, José Laurencio Silva, Juan José Rondón, Alejandro Pedión Sabes (1070 – 1818).

La Cátedra, desde esta perspectiva, se asume como la posibilidad de generar un **conocimiento histórico** del hombre negro para contribuir a la creación de relaciones pacíficas y de convivencia entre “los habitantes de una misma patria”.

CASTILLO, Viveros Rosalba. Etnoeducación Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares. Programa de Fortalecimiento a Organizaciones de Base. AFROAMERICA XXI Capitulo Colombia. Tomado de: Lineamientos Curriculares CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS. Ministerio de Educación Nacional MEN.

Este texto retoma los **Lineamientos Curriculares CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS** del Ministerio de Educación Nacional MEN, presentándose como una herramienta pedagógica, político – social, lingüística, geohistórica y espiritual que hace énfasis en la preservación de la identidad cultural y la reconstrucción histórica del ser y el ancestro.

Desde el discurso de la Multiculturalidad, el MEN presenta la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas que permitan generar

investigación, reconocimiento y afianzamiento de la “culturalidad del pueblo Afrodescendiente” que afecten directamente el Proyecto Educativo Institucional PEI, en los planteles educativos.

El aporte metodológico se encamina a la búsqueda de lo comunicacional, por medio de documentales, publicaciones, foros, talleres, y encuentros para la difusión de la cultura en el marco de la diversidad y la construcción de identidad como Afrodescendientes.

Afroamérica XXI busca fortalecer la Etnoeducación desde el desarrollo y proceso comunitario para el crecimiento del pueblo Afrocolombiano. Específicamente, se parte del contexto de un mundo globalizado *“como realidad que caracteriza esencialmente la política internacional actual en las esferas económicas, tecnológicas, sociales y culturales²⁸”*, por lo que los movimientos y organizaciones afrocolombianas se apartan y discrepan de esta postura ya que fundamenta no la homogenización del mundo sino la colonización de pueblos diversos explícitos en estos contextos.

La Etnoeducación entendida como educación en los grupos étnicos y como propuesta pedagógica, tiene sus fundamentos constitucionales y desde la política educativa que busca el reconocimiento y proyección de la diversidad étnica y cultural de la nación, al igual que dialectos y territorios.

Se plantea que la Etnoeducación es intercultural, en la medida en que se parte del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica para proyectar la articulación cultural con otros grupos humanos. La Etnoeducación Afrocolombiana, implica reconocer nuestra “tercera Raíz” que conlleva a identificar la heterogeneidad de nuestras comunidades negras acreedoras de una historia propia que ha sido invisibilizada, por lo que el concepto Afrocolombiano hace referencia a la necesidad de poseer una identidad histórica cargada de la herencia africana en la historia colombiana.

²⁸ CASTILLO, Viveros Rosalba. Etnoeducación Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares. Programa de Fortalecimiento a Organizaciones de Base. AFROAMERICA XXI Capitulo Colombia. Tomado de: Lineamientos Curriculares CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS. Ministerio de Educación Nacional MEN. Pág. 13

Esta cátedra de estudios Afrocolombianos, como propuesta educativa que busca atravesar el PEI de cada institución educativa, desarrolla dimensiones entre las que podemos identificar: *Dimensión Política – Social*, como muestra de reivindicaciones del movimiento social Afrocolombiano para terminar con la invisibilidad política, social y económica en contexto; *Dimensión Pedagógica*, encaminada a la investigación educativa, que conlleve a la reflexión y debates constantes, pero además a identificar prácticas de enseñanza y aprendizajes tradicionales que contribuyan a los modelos educativos tradicionales, diseños curriculares, construcción de una escuela democrática y participativa; *Dimensión Lingüística*, como reconocimiento de la historicidad de las lenguas africanas que perviven en la memoria colectiva de pueblos Afrocolombianos; *Dimensión Ambiental*, como escenarios de procesos culturales, por lo que la concepción de territorio es importante desde esta postura; *Dimensión Geohistórica*, resaltando igualmente la importancia del territorio como lugar de lucha, relaciones y desarrollos; *Dimensión Espiritual*, como manifestaciones intangibles expresadas en la tradición oral, ritualidad, religiosidad, filosofía y espiritualidad; *Dimensión Investigativa*, caracterizada por la investigación etnoeducativa encaminada retomar saberes ancestrales como complementos e interrelación con los aportes antropológicos desde la etnocencia; finalmente la *Dimensión Internacional*, vinculado a la creación de redes con población afroamericana y general intercambios interdisciplinarios, interinstitucionales para el fortalecimiento de los procesos locales.

Esta propuesta concibe la Cátedra no como asignatura particular o agregado desde las ciencias sociales, sino que plantea una idea interdisciplinaria y transversal que propicie la unión entre el conocimiento social, cotidiano y científico, sin necesidad de sobre cargar de contenidos las disciplinas escolares. Lo anterior no se lograra en la medida en que no existan maestros formados en temas etnoeducativo, de cátedra y de investigación que le permitan al maestro innovar y estar en capacidad de comprender la multiculturalidad desde su naturaleza interdisciplinaria.

HERNANDEZ, Palomino Dorina. Varios Autores. ENFOQUES Perspectivas de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Caribe Colombiano. Equipo de Etnoeducación Bolívar.

Desde el Caribe colombiano, se presenta una postura que enfatiza en el *“conocer y potenciar el saber ancestral – académico – productivo y tecnológico mediante procesos educativos que respondan a su contexto socio cultural inmediato y global²⁹”*.

Se prioriza en la comunidad y la historia afrocaribeña, como contexto del proceso particular apropiando el concepto de Etnoeducación como

“el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante la cual los pueblos indígenas y Afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforma a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida³⁰”. (Hernández)

El texto desarrolla varios ejes temáticos, por una parte contextualizando y presentando los enfoques que lo fundamentan, identificando entonces, las características específicas del Caribe Colombiano haciendo énfasis en la identidad histórica del afrocaribeño; cómo han sido abordados los estudios desde distintas disciplinas: historia, antropología y sociología; se entiende el territorio del Caribe colombiano como protagonista de resistencias, negociaciones y posicionamiento cultural en cuanto a la reafirmación de identidades.

Por otra parte se desarrolla la implementación de la Etnoeducación y la CEA. En cuanto a la Etnoeducación, el cual es el énfasis de esta postura, tienen claro que es un proyecto de vida en colectivo, que implica pensar propuestas que conlleven a la construcción de proyectos educativos institucionales de corte comunitario, además de una propuesta curricular que posee fundamentos y propósitos para el autorreconocimiento y la apropiación. Se enfatiza en el desarrollo de

²⁹ HERNANDEZ, Palomino Dorina. Varios Autores. ENFOQUES Perspectivas de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Caribe Colombiano. Equipo de Etnoeducación Bolívar. Pág. 5

³⁰ *Ibíd.* Pág. 10

escuelas comunitarias donde cobra sentido el rescate de la historia propia para el autoconocimiento colectivo de sujetos históricos

En cuanto a la CEA, el cual es el tema que concierne en este análisis, como todas las posturas de cátedra, se fundamenta desde el marco de la constitución política de Colombia de 1991, la ley 70 de 1993, la ley 115 de 1994 y el decreto 1122 de 1998 que otorgan reconocimiento de derechos como grupos étnicos, valoración a la multiculturalidad que permite generar valores de convivencia armoniosa entre las diversas culturas que hacen parte de la nación.

A pesar de esto, los autores plantean que siendo obligatoria su aplicación a nivel nacional, la CEA es un reto, teniendo en cuenta los contextos dentro de los cuales se puede abordar, igualmente es un proceso nuevo y por lo tanto existe desconocimiento para su aplicación y finalmente el Estado no ha garantizado la formación y capacitación de los maestros en el tema.

Dentro de los contenidos y temas de desarrollo en CEA desde esta perspectiva encontramos:

- Introducción a los procesos históricos africanos y afrodescendientes
- Rasgos característicos generales de las primeras sociedades africanas
- Del reparto a la descolonización clásica
- Esclavitud y formación de la sociedad colombiana
- Cimarronaje, Palenques y procesos de Manumisión
- Cabildos y Cofradías
- Pactos, Reconocimiento, Abolición y poca garantía
- Derechos étnicos en el contexto de la historia constitucional del país

Según contenidos programáticos para el área de historia se encuentran unidades de análisis y ejes temáticos:

Unidades de análisis

- África: cultura ancestral y actual
- Historia de África
- Geografía histórica de África

El desarrollo y los valores culturales en el África
Religión en África
La Diáspora forzada africana en América
Ejes temáticos
Orígenes y características socio – históricas del afroamericano
Presencia y Aporte de la cultura Afroamericana
África de América latina: el ethos y la impronta de Afroamérica
Presencia de África en Colombia
Una visión introductoria a la historia Afrocolombiana
La dimensión Histórico cultural Afrocolombiana
Debate, Situación y Coyuntura actual de la problemática Afrocolombiana
Lenguaje y Literatura Afrocolombiana
Cultura oral Afrocolombiana
Oralidad tradicional

Como referentes metodológicos se presentan experiencias que evidencian logros pedagógicos y teóricos: “*Propuesta de Contenidos Programáticos*” de Algunas áreas fundamentales, desde la perspectiva etnoeducativa y de la CEA en el municipio de Marialabaja, donde se hace una propuesta de malla curricular desde preescolar, enfatizando en ejes problémicos y temáticos los valores familiares, el conocimiento del entorno próximo y su implicación histórica.

Desde el área de ciencias sociales, se enfatiza en el conocimiento del territorio de Marialabaja en su dimensión geohistórica; desde el área de matemáticas, y como respuesta a las características de la región como despensa agrícola y pecuaria; se enfatiza en la descripción de terrenos, direccionamiento de siembras, cortes de semillas, rentabilidad de la producción, sistemas de medida y unidades de tiempo ancestrales; desde el área de lengua castellana, presenta énfasis en géneros literarios, tradición oral de Marialabaja, fonética y fonología desde los regionalismos, arcaísmos, africanismos; en el área de informática y tecnología, se enfatiza en capacitación, nuevas tecnologías computacionales y de producción relacionada con los intereses de la comunidad; el área de ciencias naturales, se basa en el cuidado del territorio como habitat, como sitio de biodiversidad, manejo de recursos que afectan la economía local, cultivos.

En la Institución educativa Benkos Bioho de San Basilio de Palenque, aunque se habla de CEA, es más bien un planteamiento etnoeducativo, en tanto que hacen fuerte énfasis en la Historia Afroamericana y La lengua Palenquera. A partir de unidades que inician desde el reconocimiento del sujeto como miembro de una comunidad, la estructura familiar, igualmente la necesidad de reconocer el territorio desde donde se habla, hasta llegar a un análisis cultural mas amplio a partir de lo político, lo social, lo económico, lo educativo, lo organizacional del pueblo caribeño y por supuesto palenquero.

Como una propuesta pedagógica clara, el mayor aporte de esta cátedra es el “*método de la consulta de la memoria colectiva*” como elemento fundamental para el autorreconocimiento en comunidad. Esto se refiere principalmente a la búsqueda de elementos y referentes propios, evocando la memoria y el recuerdo del abuelo. Entonces es el sujeto, el texto al que hay que consultar.

Este documento es otra propuesta de CEA, que se desarrollan en un ámbito de carácter comunitario y por consiguiente su énfasis es etnoeducativo, con relación al ámbito urbano.

ENCIZO, Patiño Patricia. Sistematización De Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes En Etnoeducación Afrocolombiana. Ministerio de Educación Nacional – 2004

Esta publicación hace parte de la Serie de Estudios, divulgados por el Ministerio de Educación Nacional, y su realización responde a un interés, por parte del Estado, por valorar, conocer y reconocer los procesos de etnoeducación afrocolombiana, dirigidos por estudiantes, padres de familia, líderes comunitarios y la comunidad educativa en general, mediante el análisis de la historia y estado actual de los proyectos educativos en lo que ellos tienen incidencia. En este sentido se realiza una sistematización de experiencias significativas en el tema de la Etnoeducación afrocolombiana.

Lo anterior se estableció por medio del *Concurso Proyectos Educativos Institucionales – PEI – Sobresalientes, 1997*. Por lo que se indaga en la implementación, construcción e incidencia de los estudios afro por

medio de los PEI y los PEC³¹ y se premiaron 17 Instituciones Educativas de diferentes zonas del país.

Para el MEN la etnoeducación es “*un proceso permanente de construcción colectiva, fortaleciendo la autonomía de los grupos étnicos del país*”³². Como propósito de contar con una educación más justa, pertinente y de calidad, poniendo de manifiesto la importancia de la interculturalidad.

El documento muestra en su generalidad, las problemáticas a las que se ven enfrentados los afrocolombianos en las diferentes regiones del país, y en su especificidad, las formas como cada comunidad enfrenta dicha problemática y busca soluciones para la misma, mediante proyectos etnoeducativos que den respuesta a las necesidades y dificultades locales. Lo que contribuye en la reflexión de la educación intercultural.

En este sentido, la sistematización permitió conocer la forma como los maestros incidían el PEI, sus logros y dificultades, y las nuevas formas otras de hacer escuela y de ser maestro. De la misma manera, el estudio permite ver los avances que se han hecho en la implementación de la CEA, y la forma que se lleva a cabo, después de tres años de su creación.

El documento responde unas directrices institucionales del MEN, donde se mencionan las diferentes acciones y planes que se han llevado a cabo por parte del esta entidad, como es el caso de la inversión social en el campo educativo, de la salud y demás servicios básicos, tales como el Programa de Universalización de la Primaria, el Programa PACES, el Programa de Educación Rural y el Plan Pacifico, sin embargo pone de manifiesto que existe un desequilibrio entre lo invertido y las necesidades de la población.

Marco jurídico

³¹ Proyecto Etnoeducativo Comunitario.

³² Sistematización de proyectos educativos institucionales sobresalientes en etnoeducación afrocolombiana. Patricia Encizo Patiño, ministerio de educación nacional, 2004. Pág. 11

El MEN reconoce el derecho que tienen los grupos étnicos de elaborar y desarrollar sus PEI, dentro de la legislación vigente, en este caso los artículos 7, 10, 13, 27, 63, 68, 70 y 243 de la Constitución Nacional, el convenio 169 de OIT de 1989, la ley 115 de 1994, la ley 70 de 1993 y el decreto 804 de 1995.

Cátedra Afrocolombiana o Etnoeducación

Se hace necesario que los proyectos educativos para comunidades afrocolombianas hagan una contextualización cultural y ambiental de las mismas, desde una visión étnica y cultural, se dejan de lado otros aspectos, como lo político, lo económico.

Se asume la etnoeducación como una manera de hacer valer sus derechos, y la CEA como un medio para llegar a una educación “*que forme para las relaciones democráticas entre todos los ciudadanos*” (MEN, 2001), igualmente se entiende como un instrumento de reivindicación que muestre el aporte del afro a la construcción de la nación colombiana.

PEI y PEC en Etnoeducación

Se presenta de manera general el enfoque, contenidos y desarrollo de los PEI seleccionados y premiados. Teniendo en cuenta los componentes *conceptual, gestión administrativa, gestión pedagógica curricular y gestión comunitaria*. Dentro del componente conceptual se revisa el énfasis y la concepción que manejan las instituciones en lo referente a la etnoeducación, es decir que entienden por ella y como la trabajan; se reduce a la vinculación de los padres a la vida cotidiana de la institución, como sinónimo de la familia extensa y lazos de solidaridad. Todos los PEI hacen énfasis en lo etnoeducativo, diferenciándose entre sí por el enfoque que se le da: microempresarial, agroambiental, afroecológico o técnico agropecuario. Se establece una relación entre la Etnoeducación y las relaciones con la naturaleza, desarrollo de proyectos comunitarios y derecho al territorio entre los más sobresalientes. Se pone de manifiesto la extrema ruralización a las que han sido sometidas las poblaciones afrocolombianas, desconociendo las nuevas dinámicas de poblamiento en las grandes ciudades del país y los fenómenos que llevan a esto, como lo son el conflicto armado y

el desplazamiento forzado. Lo mismo sucede con la cultura, la cual se reduce a la folclorización y exotización de sus prácticas.

El documento muestra las falencias que tienen los maestros en cuanto a la concepción de Etnoeducación y de los mismos proyectos, pero rescata la forma en que la implementan. De la misma manera el documento muestra que los maestros no poseen una clara distinción entre Etnoeducación y CEA donde ambas se entienden de la misma manera. En lo común, los procesos etnoeducativos ayudan en la reivindicación de la identidad.

En lo referente al currículo, es claro que los docentes consideran que lo ideal sería trabajar por un currículo integrado, sin embargo no se lleva a cabo debido a falta de capacitación, de espacios, iniciativa y el escaso material bibliográfico en las bibliotecas de los colegios. Por lo general se cae en el activismo o en el desarrollo de temas específicos ajenos al currículo, organizado por bloques temáticos o asignaturas. Para el caso de los proyectos pedagógicos, estos responden a la imposibilidad de implantar un currículo interdisciplinario y se reducen a proyectos específicos, referidos a la Etnoeducación o la cátedra.

Como caso particular, se hace referencia al aspecto musical inserto en los PEI, sin embargo esta mención se reduce al tambor y al baile.

TEMAS: etnolingüismo, bilingüismo, música, folclore, estudios Afrocolombianos, procesos productivos, desarrollo comunitario, cosmovisión, territorialidad, espiritualidad, etnohistoria, legislación.

Cátedra De Estudios Afrocolombianos. Orientaciones Curriculares. Alcaldía Mayor De Bogotá – Secretaria de Educación Distrital – 2000

Se reconoce que la conformación de Bogotá, responde a los aportes culturales de las diversas regiones del país; saberes, tradiciones, legados históricos, expresiones artísticas, valores, creencias y costumbres. En este caso específico el de las comunidades afrocolombianas.

Las orientaciones pretenden brindarle a los docentes de la capital, las bases metodológicas y conceptuales, para que por medio de estas

se fortalezca la identidad de los pueblos Afrocolombianos, a la vez conocer, valorar y difundir el pasado histórico de las culturas de dichas comunidades. Como aspecto importante, se resalta la necesidad de *descolonizar la historia nacional*, en donde se invisibiliza o se estereotipa al afro.

Marco Jurídico

Se hace referencia a la constitución de 1991, en lo que corresponde al reconocimiento de la nación colombiana como plurietnica y multicultural (artículo 7). De allí se desprenden los nuevos desafíos para los docentes, que por medio de la innovación y nuevas herramientas pedagógicas, tengan en cuenta los estudios afros y sus aportes. Del mismo modo, los artículos 32 y 39 de la ley 70 de 1993 y el decreto 1122 de 1998.

Este documento de orientaciones curriculares para la CEA está diseñado específicamente para los docentes del distrito capital. Pretende ser una guía para incluir y desarrollar lo propuesto en el decreto 1122 de 1998 como parte integral de los Proyectos Educativos Institucionales, en busca de una escuela para la igualdad y la paz.

El contenido del documento se divide en tres grandes temas:

- Enfoque de la Cátedra
- Metodología
- Estructura curricular y Evaluación

Enfoque de la cátedra - Identidad

En este primer punto, se resalta el fortalecimiento de la identidad y de lo que se entiende por ser Afrocolombiano, en este caso desde unas raíces y un pasado en común, mas allá del componente étnico, pero también desde aspectos geográficos y su presencia en el territorio colombiano. Sumado a lo anterior están las prácticas y saberes propios de estas comunidades, dentro de su acervo cultural:

- tradición oral
- economía comunitaria y familiar
- lo religioso

- familia
- pensamiento propio
- historia libertaria
- gastronomía
- ritos fúnebres
- lengua y comunicación
- relación con la naturaleza
- música y danzas

En este sentido prima lo histórico y las expresiones culturales ya existentes, dejando de lado las nuevas dinámicas de estas poblaciones en contextos urbanos. De la misma manera se pretende visibilizar el aporte del afro a la construcción de la nación, por lo tanto de la identidad nacional, a través de lo que se conoce como la descolonización de la historia nacional y la idea de la educación multicultural.

Lo anterior se desarrolla por medio de 4 pautas: invisibilidad y discriminación, puente África – Colombia, cimarronajes y memoria afrocolombiana. La invisibilidad y discriminación trabaja la trata trasatlántica y la cosificación, la concepción etimológica y consecuencias de la palabra negro y la historia de los pueblos Afrocolombianos. La segunda pauta hace referencia a la demografía histórica, los impactos culturales de la presencia africana en Colombia, la historicidad del pueblo Afrocolombiano, la pauta del cimarronaje plantea varios tipos de acciones libertarias y su transformación hasta la actualidad. Así, existe el cimarronaje simbólico, cimarronaje armado y cimarronaje jurídico, que comprende las auto-manumisiones, la idea de familia y territorio. A la vez, la resistencia lingüística a través de la lengua palenquera y el criollo sanandresano. La memoria afrocolombiana hace referencia a las huellas de Africanía, el culto a los muertos, la corporalidad, la espiritualidad, lo ambiental y la convivencia.

La metodología

Se plantea que la Cátedra se trabaje de manera transversal, no como simple asignatura o exclusiva del área de Ciencias Sociales, es decir que incida de manera directa sobre los PEI de cada institución, se entiende que la CEA se puede aplicar a las distintas áreas mediante la elaboración de los planes de estudio por grupos de trabajo. Por lo anterior, el docente debe formarse y tener conocimientos en el tema

de África y Afrocolombia, mediante las investigaciones que desde diferentes disciplinas se han hecho, como la historia y la antropología principalmente.

Lo anterior se puede realizar mediante materiales didácticos y actividades complementarias; libros, archivos, artículos, tesis, monografías, audiovisual, o por medio de la asistencia a actividades de tipo cultural, sin embargo se resalta la poca existencia de dicho material. Algunas de estas actividades se refieren a:

- Recuperación de la tradición oral en afrodescendientes en la capital.
- Documentos escritos o fuentes históricas.
- Recursos audiovisuales, bibliográficos, documentales.

En este último caso el documento presenta una recopilación de dicho material, inscrita en una ficha, donde se especifica título, tipo, tema, autor, ubicación, contenido y observaciones.

Currículo y Evaluación

Basados en la ley general de educación, en lo que se refiere al currículo, se hace una propuesta para las Instituciones Educativas de Bogotá. Se aclara que debe tenerse en cuenta las particularidades de cada caso, sus intereses y PEI.

Consta de un plan de temas, un plan de estudios, con indicadores de logro para la evaluación por competencias. En este caso el asunto de la invisibilidad toma relevancia pues el objetivo es que los estudiantes se acerquen de manera crítica a este problema. A la vez, las ideologías y concepciones que generan y reproducen la exclusión y la discriminación. Se entiende la cátedra como un espacio para la dignidad, donde un primer paso hace referencia al uso del lenguaje, como expresión de discriminación racial, como forma de violencia verbal.

El plan de temas se define a partir de los objetivos trazados en la cátedra, agregándose el tema de la formación en valores. En este sentido, se generan los siguientes ejes temáticos:

- Historia y sociedades afrocolombianas

- Formas tradicionales de producción y manejos ambientales entre los pueblos Afrocolombianos
- Expresiones del arte y la cultura afrocolombiana

Para el caso de la propuesta de estructura curricular e indicadores de logro, se realiza con base en las especificidades y necesidades de cada institución, proponiendo una división de los niveles por grupos de grados, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo humano. A la vez se presenta un cuadro con los temas organizados de acuerdo a cada área.

Como se menciona anteriormente, la estructura curricular propuesta para la CEA esta compuesta por:

- Objetivos de la cátedra
- Ejes temáticos (se desprenden de los objetivos de la Cátedra)
- Grados
- Áreas
- Indicadores de logros

Las áreas son en casi todos los casos las mismas: ciencias sociales, educación artística, educación física, lengua castellana, educación ética y valores, solo en algunos grados se implementa la cátedra en las áreas de ciencias naturales y tecnología.

Como último punto se plantea una actividad para desarrollar en el aula esta consta de área, tema y grado. Plantea un objetivo general y algunos específicos, el material didáctico, estrategias didácticas y la metodología.

I Foro Nacional De Etnoeducación Afrocolombiana (Memorias) Ministerio de Educación Nacional – 2004

Por tratarse de unas memorias el documento mismo responde a la condensación de los temas tratados en las ponencias y las mesas de trabajo.

El foro responde al ideal de cumplir con la normatividad establecida para las comunidades negras, específicamente al decreto 1122 de

1998. El objetivo principal de este fue la promoción y apropiación del conocimiento de la Etnoeducación afrocolombiana, entendido como proyecto de una educación intercultural, donde la importancia radica en su aplicación en todos los niveles del sistema educativo colombiano, como contribución al reconocimiento y consolidación de una nación pluriétnica y multicultural.

Mediante el foro se logró socializar y conocer experiencias referidas a:

- Experiencias en Etnoeducación afrocolombiana
- Exposición de tesis sobre Etnoeducación y educación intercultural tanto en el contexto nacional como internacional
- Política de Etnoeducación afrocolombiana
- Avances en la gestión de la Etnoeducación de entes territoriales
- Vinculación y papel de la Etnoeducación afrocolombiana en programas de los organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial.

El documento presenta la diversidad tanto de posturas políticas, como también de opciones teóricas, metodológicas y prácticas educativas. Experiencias etnoeducativas en la educación superior, escuelas normales, instituciones educativas tanto privadas como públicas, de centros urbanos y de las distintas regiones del país, como producto de procesos comunitarios con poblaciones en situación de desplazamiento, lo que connota una variedad y diversidad de posibilidades de abordar y entender la Etnoeducación.

Igualmente se trabaja el tema del *Multiculturalismo*, *Etnoeducación y educación intercultural*, denotan distintas aproximaciones teóricas referidas al campo de la Etnoeducación y la educación intercultural, vistas desde el campo Antropológico, Filosófico, Epistemológico, Pedagógico y de lo Político. Se inscriben aquí la educación en la escuela, el reconocimiento de la diversidad cultural y la promoción de la ciudadanía multicultural. El multiculturalismo, la resistencia y la educación intercultural afrocolombiana. La afrolatinidad, como referente de la desmembración de las ciencias sociales.

El documento recoge las distintas voces que interactúan en el campo

de lo etnoeducativo y la educación intercultural. Es así como aparecen los maestros, los líderes comunitarios, entidades públicas, los expertos, las instituciones académicas y algunos organismos internacionales.

En este sentido, se introducen temas referidos a la política de Etnoeducación afrocolombiana, donde se hace un balance de las dos décadas de la aparición oficial de la misma, la importancia y retos de la política etnoeducativa, sus objetivos, estrategias y formas de financiación. El papel que juegan los afrodescendientes en la agenda del Banco Mundial, los avances y retos, se enmarcan dentro de las políticas y acciones de organismos multilaterales y de entes territoriales.

Un aspecto importante es que el hace referencia al reconocimiento de diferentes experiencias etnoeducativas y de implementación de la CEA, en diferentes contextos y en los distintos niveles educativos. De aquí se desprenden asuntos como la Etnoeducación en contextos urbanos, las escuelas normales etnoeducadoras y de formación inicial de maestros, la educación superior y Etnoeducación afrocolombiana, en relación con la diversidad regional y las poblaciones desplazadas y migrantes.

Programa de Formación Permanente de Docentes en Cátedra de Estudios Afrocolombianos – Memorias Inirida Morales Villegas – Compiladora, 2002. Universidad Pedagógica Nacional – Secretaría de Educación

En esta publicación se socializan los desarrollos, logros y alcances del programa de formación permanente de docentes en CEA, programa ejecutado en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Distrital.

El enfoque del PFPD se instala en la problemática de los afrodescendientes en Colombia y un diagnóstico de la situación de dicha población en el contexto urbano específico de la ciudad de Bogotá, donde se vislumbran los fenómenos de exclusión, discriminación y racismo, en el ámbito de la escuela.

El problema a tratar en este caso radica en la reubicación de la población afrocolombiana, por fenómenos como el desplazamiento, que produce

un cambio en sus hábitos de vida, en especial en niños y jóvenes, que modifican su entorno y deben adaptarse a nuevos medios, quedando a la deriva su identidad, por desarraigo de su territorio, su comunidad, sus costumbres, tradiciones, sus formas organizativas y su espiritualidad, en la medida que son introducidos en una institución que reproduce un sistema educativo y pedagógico tradicional, donde se niega otras formas de hacer escuela y de ser maestro.

El PFPD buscó empoderar a los maestros de su responsabilidad como constructores de la identidad, mediante el reconocimiento y la participación de los diferentes grupos étnicos, culturales y regionales presentes en Colombia, así, el discurso y la práctica del docente debe cambiar, para remplazar la idea que niega la existencia de las diferencias.

El texto se divide en dos partes. El primero hace referencia a los desarrollos del PFPD en tres capítulos: caracterización del grupo docente por género, áreas, escalafón, localidad, etc.; propuesta curricular del programa; por último se presentan cuatro investigaciones de docentes. En la segunda parte se presentan seis ensayos desde diferentes perspectivas disciplinares y temas.

Específicamente la caracterización del grupo docente indica la preocupación local por los estudios Afrocolombianos, la distribución de docentes por localidades, género, deserción docente, nivel de formación y área disciplinar.

La propuesta curricular se enfatiza en tres componentes: actualización, innovación e investigación. Se establecen núcleos problémicos, ejes temáticos, preguntas ordenadoras y bibliografía básica.

Los proyectos de intervención escolar son:

- Rescatar los mitos y leyendas del litoral pacífico
- Cartilla didáctica de las danzas afrocolombianas para grado noveno
- En busca de la visibilidad del negro en el currículo y la historiografía afrocolombiana
- Afianzamiento de la identidad sociocultural de los estudiantes de educación básica a través de la CEA

Todos se componen de una justificación, planteamiento y descripción del problema, objetivos generales y específicos, marco teórico, propuesta metodológica, y ejemplo de la implementación del proyecto, estructura hipotética, estructura curricular, indicadores de logros, aspectos pedagógicos.

La segunda parte del libro presenta seis ensayos: 1) políticas etnoeducativas, 2) relaciones históricas y sociales entre Colombia y África, 3) la espiritualidad africana presente en América, 4) la presencia afrocolombiana en las ciudades, 5) la metodología problemáticas en el PFPD- CEA , 6) Etnoeducación en Palenque.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos – Memorias Cundinamarca, 2004. Secretaria de Educación – Departamento de Cundinamarca

Este documento parte de tener en cuenta que uno de los principales fines de la educación es el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país como pilar de la cohesión nacional y de identidad. Da prioridad al compromiso por que los niños y jóvenes conozcan los aportes históricos, culturales, ancestrales y actuales que la comunidades afrocolombianas han hecho a la construcción de la nación colombiana.

Como producto de la implementación de la CEA, se ha logrado el desarrollo paulatino de un currículo basado en la interculturalidad, el reconocimiento y respeto por la diversidad. La manera como se desarrolló la cátedra fue de forma transversal y dentro de distintas áreas del conocimiento. Como punto de referencia se establece el proceso de sensibilización hacia los maestros en lo referente a los temas Afrocolombianos.

Se manifiesta la presencia histórica del afro en el territorio colombiano, lo que enriquece la diversidad étnica y los aportes que hace a lo cultural, desde sus costumbres, usos y tradiciones, a pesar del marcado énfasis por negar las diferencias, que generan la invisibilidad y la exclusión.

El proceso de capacitación docente en el tema de los estudios Afrocolombianos, surge como respuesta al fenómeno migratorio de

esta población, ubicado en el departamento de Cundinamarca. De esta manera, se capacitó a los docentes por medio de la generación de mecanismos pedagógicos, fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos en pro de estrategias que reduzcan las problemáticas que se desprenden del desplazamiento.

El documento valora y exalta el trabajo del docente, su enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, que por medio de la cátedra transforman el currículo en lo referente al asunto de la identidad y la cultura, como componentes de lo étnico.

Se fundamenta desde el campo de la legislación y la normatividad, en lo que se refiere a la ley general de educación, la constitución de 1991, la ley 70 de 1993 y se mencionan los eventos mas significativos que se han realizado entorno a la Etnoeducación y los estudios afro, encuentros, seminarios, foros, etc.

El documento esta organizado en seis capítulos:

- ¿Quienes son?
- ¿Qué proponen?
- ¿Que hicieron?
- ¿Cómo trabajaron?
- Recorridos posibles
- ¿Qué les enseña el proceso?

En el primer capitulo se introducen los antecedentes, el diagnostico institucional a cada plantel educativo, la caracterización del grupo docente, cobertura del proyecto CEA por provincias, participación docente por sexos, el discurso educativo y la discriminación.

El segundo capitulo plasma los principios que dirigirán el proceso, principios pedagógicos, didácticos y sociales; se organiza la propuesta, los componentes de actualización, investigativo y de innovación; los contextos jurídicos – legislativos, histórico – social y el cultural; por ultimo aparecen los aspectos teóricos de la metodología.

Un tercer capitulo habla de los diferentes proyectos de intervención en cátedra en las distintas provincias. En el cuarto, se exponen los criterios para la selección y publicación de los mismos. Aparecen cada

uno de ellos, compuestos por: problema, propósitos, metodología y resultados.

El capítulo cinco muestra las estructuras para implementación de la CEA; las propuestas curriculares de cada institución; se dividen de acuerdo al grado en el que se implemente; para algunos grados, se trabaja por medio de ejes temáticos, como el geocultural, geopolítico, geosocial, geoeconómico, geofilosófico, núcleos problémicos, y en otros casos se desarrollan los mismos ejes pero por competencias. En otros casos se maneja eje generador, pero por medio de preguntas problematizadoras. En otros se especifican las asignaturas, el estándar, eje temático, competencia, logro, indicador de logro, actividades, desempeños, estrategia didáctica y criterios de evaluación. El último capítulo indica lo que les ha enseñado el proceso.

PARA FINALIZAR...

Este trabajo es una primera aproximación al estado del arte de las principales publicaciones que se han hecho en materia de Cátedra de Estudios Afrocolombianos y formulación de sus lineamientos curriculares.

Abarca un periodo de 11 años, desde la creación de la ley 70 de 1993, periodo desde la cual se instaura el marco jurídico y legal para la implementación de una educación específica para las comunidades negras. Es importante resaltar que el punto de referencia y de partida es la constitución de 1991, ya que todos los textos hacen alusión a esta, en cuanto al reconocimiento del país como pluriétnico y multicultural, inmensamente diverso, en su constitución como nación, estableciendo derroteros para una educación propia para los indígenas y las comunidades afrocolombianas. Sin embargo, es importante resaltar que la Etnoeducación estuvo marcada por mucho tiempo, hacia un indigenismo, quedando relegado el asunto Afrocolombiano.

En este sentido, se entiende que la escuela es el medio ideal para llevar a cabo los objetivos de reconocimiento por la diversidad, el respeto por la diferencia, y la visibilización de los aportes a la construcción de nación, de las diferentes etnias presentes en el país, tomando como

caso particular las comunidades afrocolombianas.

Es claro que en algunos textos no se establece una diferenciación clara entre lo que se entiende por etnoeducación y lo que se entiende por cátedra, tienden a confundirse y a emplearse de la misma manera. Para el caso de la interculturalidad, en esta no se hace explícita su definición y sólo se nombra.

La parte normativa y jurídica juega un papel importante para la elaboración y propuestas etnoeducativa y de cátedra, principalmente los artículos 7 de la constitución, la ley 70 de 1993 o de comunidades negras y el decreto 1122 de 1198 y la ley 115, ley general de educación.

Es indudable que se ha avanzado en la formulación de los lineamientos de la cátedra, enriquecido tanto en su contenido como en su forma, sin embargo, aunque se busca una implementación transversal, se siguen teniendo en cuenta las mismas áreas del conocimiento: ciencias sociales, español y literatura, y educación artística. En algunos casos se abordan las áreas de ciencias naturales, ética y valores, pero se omiten áreas como la matemática y la ciencia.

A pesar que los lineamientos pretenden ser una herramienta para la flexibilización curricular y su adaptación al medio en el que se desarrolla, en varias escuelas y colegios, específicamente de regiones con fuerte e histórica presencia afro, no se estudia ni se abordan la historia de las “minorías” étnicas, se continua trabajando con los mismos textos escolares hechos y pensados por las grandes editoriales, reproduciendo los estereotipos y la discriminación, lo que genera desarraigo y negación de su historia verdadera, su pasado, sus raíces y ancestros.

Existe una inequidad en la cobertura y eficiencia de la educación, como sinónimo de exclusión y marginalidad. A pesar de los esfuerzos tanto del ministerio de Educación Nacional y de las distintas Secretarías de Educación, en especial la de la capital del país, el proyecto educativo del estado continua apuntando en su concepción y practica, hacia los conocimientos y valores occidentales, a la universalización, es decir que la idea de la cultura nacional occidental, se traslada a la escuela y se convierte en el patrón de referencia para la formación, negando las otras culturas, como factor de aculturación y violencia simbólica.

BIBLIOGRAFÍA

Enciso, Patricia. 2004. Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Documento entregado al Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Enciso, Patricia. 2004. *Sistematización Proyectos Educativos Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional. Bogotá.

Enciso, Patricia. 2002. Informes de Talleres de Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Secretaría de Educación Departamental. San Andrés Isla.

García, Jorge Enrique. 2000. *Educación para el Reencuentro. Reflexiones Sobre Etnoeducación Afrocolombiana*. Ed. Tercer Milenio. Bogotá.

Maya, Adriana. Atlas Etnográfico Afrocolombiano. MEN. Bogotá. 2002.

Ministerio de Educación Nacional. 2004c. *Normatividad básica para etnoeducación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. 2004e. *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Memorias. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. 2002. Política de etnoeducación afrocolombiana. Documento. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. 2001. *Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. 1996. *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*. Serie Documentos de Trabajo. Santa Fe de Bogotá.

Palacios, Nicolás Odilio. 1998. *Etnoeducación en Colombia y las Comunidades Afrocolombianas*. Docentes editores. Bogotá.

Pueblo Raizal y Secretaría de Educación Departamental. 2004. Acuerdo para adoptar un sistema etnoeducativo intercultural trilingüe en el Archipiélago. San Andrés Isla. Marzo.

Robinson, Dilia. 2003. Informe de gestión del programa de etnoeducación del MEN, Julio 2001- Mayo 2003. Ministerio de Educación. Bogotá.

Rodríguez Carlos Alberto, Van der Hammen Clara. 1996. "Pero tenemos que creer en lo de ustedes. El saber tradicional y el saber occidental en la Etnoeducación", en *Educación Endógena Frente a Educación Formal*. Trillos, María (Comp.). CCELA. Bogotá.

Rojas, Axel Alejandro. Comp. 2004a. *Estudios afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Memorias I Coloquio de Estudios Afrocolombianos. Universidad del Cauca. Popayán.

Rojas, Tulio. 1999. "La Etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer", en *Colombia Internacional No.46*. Bogotá.
Serrano Javier, Enciso Patricia. 1991. *Programa de Etnoeducación. Estado actual y recomendaciones*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

LA AFROCOLOMBIANIDAD Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA ESCOLAR.

Cidemia Rovira de Córdoba

Especialista en etnoeducación afrocolombiana
Corpidencu

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Al reconocer el carácter interdisciplinario de los Estudios Afrocolombianos, la complejidad de los objetos de los que se ocupa y el propósito fundamental de esta Cátedra; necesariamente tenemos que pensar en una propuesta pedagógica que oriente los diferentes campos conceptuales hacia el logro de los objetivos de esta súper disciplina o “indisciplina”³³.

PLANTEAR OTRAS MANERAS Y PROCEDIMIENTOS DE PRODUCCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Pero además esta cátedra no puede ser ajena a los requerimientos de la época y de su contenido. En este sentido debe asumir el reto de plantear otras maneras y procedimientos de producción del conocimiento. Desde esta perspectiva y sin el ánimo de apoyarnos en una única corriente pedagógica, se hace palpable la necesidad de introducir el componente investigativo y los mecanismos de auto aprendizaje como referentes constantes para la reflexión y el debate o como formas flexibles de apropiación del conocimiento en todos los ámbitos conceptuales de esta cátedra.

REALIZAR UN EJERCICIO DE AUTOCRÍTICA AL INTERIOR DEL QUEHACER EDUCATIVO TRADICIONAL

Retomando las consideraciones anteriores en relación con la pedagogía de los diferentes ámbitos conceptuales de los Estudios Afrocolombianos

³³ José María Rozada. Didáctica de las ciencias sociales.

y tomando en cuenta el carácter diverso de la nación colombiana y las nuevas visiones étnicas y culturales, llamamos la atención a los docentes en torno a la urgente necesidad de realizar un ejercicio de autocrítica al interior del hacer educativo tradicional e invitar a los docentes a que realicemos otras prácticas de reconceptualización de currículo y de sus componentes. Empecemos por cambiar el concepto de currículo como solución instrumental de problemas a través de planes y programas rígidos para asumir una postura curricular crítica – reflexiva que integre los esquemas políticos, sociales, interétnicos, económicos y pluriculturales que permitan construir proyectos colectivos de revisión permanente. En cuanto a sus componentes, ¿como el qué enseñar? Con prevalencia de los contenidos ¿por el qué estudiar? Con prevalencia de los procedimientos para acceder al conocimiento. Cambiar el cómo enseñar por el cómo estudiar para aprender a construir conocimiento. Cambiemos el concepto de evaluación como control cuantitativo de resultados por el de evaluar como diagnóstico cualitativo de la calidad del proceso. Pero además procuremos que los actores del proceso pedagógico participen en igualdad de condiciones en cada uno de los momentos de la actividad escolar.

TENER EN CUENTA ALGUNOS SUPUESTOS TEÓRICOS

- Que los Estudios Afrocolombianos como la ciencia en general, son un sistema inacabado que se construye colectivamente.
- El conocimiento afro como el científico es construcción individual, social y cultural de significados y el contexto escolar debe aportar al estudiante herramientas para participar en esta dinámica.
- El conocimiento afro como etnociencia es provisorio y está sujeto a falsaciones que lo validen o lo desvirtúen (Popper).

RECONOCER QUE LOS EDUCANDOS DESARROLLAN SUS PROPIAS IDEAS ALTERNATIVAS Y DISEÑAN ESTRATEGIAS (OSBORNE).

Los educandos desarrollan ideas sobre su mundo, construyen significados para las palabras que se usan en ciencias sociales, área a la que pertenecen los Estudio Afrocolombianos, ellos despliegan estrategias para conseguir explicaciones sobre cómo y porqué las

cosas se comportan como lo hacen (Osborne y Wittrock, 1983, Pág. 490).

Los estudiantes de ciencias sociales y naturales no solo tienen ideas alternativas sobre los contenidos de la afrocolombianidad, también mantiene sus propias concepciones y creencias sobre la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico; además tienen sus propios procesos y productos del aprendizaje, es decir, tienen sus propias concepciones epistemológicas (Ryan y Aikenhead, 1992); (Gaskell, 1992); (Wolff-Michael, 1994) (Porlán, 1994).

RECONOCER EL SABER DE LOS DOCENTES

También es bueno reconocer un enorme saber en los docentes en las aulas convencionales, pero precarios en lo concerniente a lo afro. Pero las últimas investigaciones realizadas por Porlán, Vásquez y Manassero en el campo educativo, sobre ese saber, han concluido que es común encontrar en los profesores:

- a. Visión meramente empirista y ateorica.
- b. Visión rígida excesivamente algorítmica con una reducción de la investigación a una receta simplista con énfasis en los “métodos”.
- c. Visión aporlemática y ahistórica: no se relacionan los conceptos y principios científicos con los problemas que los originaron.
- d. Visión acumulativa, lineal que no tiene en cuenta las crisis, remodelaciones y retrocesos

DESDE LOS LINEAMIENTOS DE SOCIALES Y LOS ESTÁNDARES BÁSICOS DE MEN PARA SOCIALES

CONSTRUIR NUEVOS PARADIGMAS

Construir nuevos paradigmas de interpretación social de lo afro, que sean más incluyentes y menos hegemónicos, que tengan en cuenta

la emergencia y el reconocimiento de nuevos actores sociales y de otros fenómenos de alteración como la violencia, la xenofobia, el multiculturalismo y otros que puedan presentarse.

INTRODUCIR UN ENFOQUE PROBLEMICO: SABER PARA SABER HACER

Introducir un enfoque problémico con ejes generadores, preguntas problematizadoras donde los elementos conceptuales se conviertan en pretextos para desarrollar competencias, dentro del principio del *saber para saber hacer*.

INTRODUCIR MIRADAS HOLISTICAS

“Introducir miradas holísticas, lo cual exige acabar con la fragmentación de conceptos, discursos y teorías que impiden la comprensión de la realidad”. Aquí cabe incluir el concepto de la colombianidad y no el de la hispanidad como hasta ahora se ha hecho.

RECONOCER LOS SABERES DE LAS DIFERENTES CULTURAS DE NUESTRO PAÍS

“Reconocer los saberes de las culturas no occidentales y aceptar el aporte de las minorías para promover una ciencia que reconozca lo multicultural y lo intercultural. De igual manera se deben incorporar otras visiones, como por ejemplo el manejo racional de los recursos naturales propio de los afrocolombianos y de los indígenas”.

QUE CADA DOCENTE ADOpte UNA HERRAMIENTA TEÓRICA: REFLEXIÓN, ILUSTRACIÓN Y ACCIÓN.

Procurar que cada docente enseñante *adopte una herramienta teórica con la que pueda enfrentarse al problema de la práctica profesional* e introducir como pauta pedagógica general: la reflexión, la ilustración y la acción. (Didáctica de las ciencias sociales José María Rozada).

INTRODUCIR UN MODELO DIDÁCTICO BASADO EN EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO – PIAGET Y SU TEORÍA SICOGENÉTICA

Apoyándonos en Peaget recomendamos la teoría sicogenética cuya aplicación nos permite plantear un nuevo modelo didáctico basado en el *aprendizaje por descubrimiento*. Desde aquí podemos adoptar el método científico inductivo, una nueva visión del proceso de aprendizaje en el marco de las teorías constructivistas, denominadas por David Ausubel como “aprendizaje verbal significativo” cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante (Novak y su aprendizaje significativo).

TENER EN CUENTA LAS IDEAS PREVIAS PARA PROMOVER EL CAMBIO CONCEPTUAL (AUSBEL, NOVAK, KUHN, LAKATOS)

Pero si nos detenemos en Ausubel y Novak, encontramos que ellos consideran que los factores que más influyen en el aprendizaje son las epistemologías de los propios alumnos. Por eso hay que tener en cuenta las ideas previas o alternativas de los educandos, ligadas a sus vivencias personales y sociales, con el fin de *promover en ellos el cambio conceptual* de aquellos conocimientos que no se han adquirido como resultado del aprendizaje significativo ((Kuhn, Lakatos, Ausubel, Novak – Osborne, Posner, Ignacio Pozo, Moreira, Driver, Dain Gil). Aquí tendríamos que introducir una estrategia fuerte como es la investigación como acción transformadora de paradigmas y estereotipos, que permita la reconstrucción de conceptos y valores.

COLOCAR LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LUGAR DE PRIVILEGIO Y LA APLICACIÓN DE UNA DIDÁCTICA CONSTRUCTIVISTA (PIAGET, VIGOTSKY Y NOVAK)

Es conveniente tener en cuenta que la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales, es diferente al de las Ciencias Naturales pero ambas deben asumirse como áreas de conocimiento y de investigación. Desde esta premisa los proyectos de investigación ocupan un lugar de privilegio en el ejercicio docente de los Estudios Afrocolombianos y consisten en desarrollar trabajos de carácter global que suponen la delimitación del problema, la formulación de hipótesis, la observación y la indagación como mecanismo para obtener información que nos

permita verificar o refutar (Popper y Lakatos) hipótesis, que finaliza con la presentación de un informe de las conclusiones como resultados del proceso.

Como los Estudios Afrocolombianos tienen un enfoque investigativo y científico con énfasis en lo social y la formación de valores, su proceso educativo debe ser eminentemente constructivista porque en esta didáctica confluyen la psicología genética de Peaget, los enfoques contextuales y socioculturales de Vigotsky y la teoría de la psicología cognitiva interpretada por los epistemólogos de la actualidad. Desde allí consideramos que su didáctica debe introducir el *mapa conceptual* (Novak) como instrumento de aprendizaje significativo porque organiza y relaciona el conocimiento.

RESCATAR EL PAPEL POSITIVO DEL ERROR: BACHELARD

Pero además queremos apoyarnos en Bachelard para rescatar el papel positivo del error en el proceso de formación y aprendizaje. Que el error deje de ser algo negativo, deje de ser un accidente que debe ser extirpado y se constituya en el móvil propulsor del aprendizaje que lleva a la elaboración de nuevas ideas, porque la formación del sujeto comprende la deconstrucción de este y la construcción de un nuevo yo. Para Bachelard solo hay formación cuando hay satisfacción de un saber anterior, cuando hay reconstrucción y transformación del sujeto.

CONCLUSIÓN

Para finalizar es conveniente:

- Realizar actividades pedagógicas como: análisis de diferentes fuentes de información, análisis críticos y reflexiones sobre los hechos.
- Buscar la explicación causal de los acontecimientos sociales.
- Realizar ejercicios de contrastación de interpretaciones divergentes sobre los mismos hechos sociales del pasado y del presente.
- Introducir el debate con apreciaciones personales razonadas.

- Que de la reflexión surjan las actividades etnoeducativas que permitan la formación de valores.
- En conclusión aplicar los principios generales de la pedagogía actual teniendo siempre de presente los objetivos de tipo conceptual y actitudinal que nos proponemos alcanzar en la proyección de construir en un futuro próximo un aula interétnica e intercultural dentro de la multiculturalidad colombiana.

NECESITAMOS CONSTRUIR UN AULA Y UNA ESCUELA INTERÉTNICA E INTERCULTURAL DENTRO DE LA MULTICULTURALIDAD COLOMBIANA

LA CÁTEDRA AFROCOLOMBIANA COMO ESTRATEGIA ETNOEDUCATIVA DE IMPACTO SOCIAL.

Darcio Antonio Córdoba

Especialista en etnoeducación afrocolombiana
Corpidencu

1. ¿QUÉ ES LA CÁTEDRA AFROCOLOMBIANA?

Sobre este tema pueden darse infinidad de definiciones dependiendo del punto de vista desde donde se enfoque. En esta oportunidad mencionaremos dos de ellos:

En líneas generales Corpidencu considera que la cátedra afrocolombiana es una estrategia académica que se propone llevar a la escuela el conocimiento de la cultura afro.

El Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1122/98 la define como un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras.

2. ¿QUÉ SE PROPONE?

- Construir procesos educativos multiculturales
- Creación de una nueva conciencia nacional
- La comprensión de otros paradigmas que permitan romper estereotipos negativos como:
 - Seguir considerando al negro como esclavo
 - Continuar manejando el concepto de minorías negras
 - Utilizar el concepto de negro como sinónimo de lo malo, sucio, feo

3. ¿POR QUÉ SURGE LA CÁTEDRA?

Desde nuestra perspectiva, la cátedra afrocolombiana surge por las siguientes razones:

- Porque el pueblo negro afrocolombiano es una realidad sociocultural que debe ser reconocida y visibilizada.
- Por la necesidad de que el resto de la población colombiana reconozca y/o conozca los aportes hechos por los afrocolombianos a través de la historia en diferentes campos y actividades
- Porque es necesario ofrecer información veraz sobre los afrocolombianos y sus ancestros africanos, de los cuales poco se sabe y cuando se dice algo de ellos se emplean términos despectivos o se da información distorsionada.
- Porque era absolutamente necesario dar cumplimiento al artículo 7° de la Constitución Nacional en el sentido de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, mandato que desde el punto de vista legal fue atendido en el artículo 39 de la Ley 70/93 y el Decreto 1122 de 1998.

Lástima que, en gran medida, estas disposiciones se hayan quedado en letra muerta, celebramos el interés demostrado en los últimos tiempos, ojalá perdure, porque la Cátedra Afrocolombiana es el instrumento educativo por excelencia para promover y difundir el conocimiento y las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y la cultura colombiana.

4. ¿CUÁL DEBE SER SU CONTENIDO?

El contenido de esta cátedra no debe circunscribirse a unos temas puntuales y obligatorios. Nosotros preferimos hacer recomendaciones respetuosas. Por ejemplo sería conveniente partir de unos temas generales con los cuales debe jugar la creatividad del maestro según el medio y las circunstancias. Desarrollar investigación y partir de los contextos particulares.

EJES TEMATICOS SUGERIDOS

¿Cómo fueron los procesos coloniales en África, sus repercusiones en la historia, la sociedad, la política y la cultura mundial?

¿Qué se sabe de su filosofía, arte, economía, su reparto colonial y sus luchas de emancipación?

¿Cómo ha sido el proceso de afirmación de su identidad cultural y formación de conciencia nacional en África contemporánea?

¿Cómo ha sido el proceso histórico-cultural de la formación de las comunidades afrocolombianas?

¿Cuál es el aporte de la afrocolombianidad al patrimonio socioracial y cultural nacional?

¿Cómo se afirma la identidad sin exclusión del otro?

¿Cómo formar ciudadanos de mundo que no olviden sus raíces culturales y su sentido de pertenencia étnica y nacional?

¿Son suficientes las normas y políticas de reconocimiento étnico y cultural para la dignificación de la población afrocolombiana?

¿Qué función tiene la etnoeducación en las estrategias de mejoramiento de la calidad de vida de la población afrocolombiana?

¿Qué significa una educación con referente étnico y sociocultural?

¿Cómo se manifiesta en los textos escolares la discriminación de género, clases, razas, etnias y culturas?

¿Cómo puede el lenguaje afectar la autoestima de un grupo étnico, y particularmente la lengua castellana a la población afrocolombiana?

¿Cómo se puede interrelacionar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos de hoy?

5. INSUMOS PARA HACER DE LA -CEA- UNA REALIDAD

- Con organizaciones y personas que tienen trabajos y experiencia acumulada sobre el tema (Siglo XXI, Cimarrón, Libardo Arriaga, Teolindo Perea, Nicolás Odilio Hinestroza, José Eulicer Mosquera, Dorina Hernández, Corpidencu, entre otros)
- Libros, videos, revistas, periódicos, folletos, discos, láminas y

- afiches con información relevante sobre el acontecer afro.
- Centros de documentación como el de la U.T.Ch. y Corpidencu.
- Un creciente interés de personas, entidades y organizaciones para que esta cátedra sea una realidad

6. ¿QUÉ OTROS APORTES SE REQUIEREN PARA HACER VISIBLE ESTA CÁTEDRA AFRO?

- Voluntad política para impulsar su efectiva implementación
- Se requiere de un docente o docente responsable en cada institución educativa
- Que se incluya en los PEI y en los horarios de clases de todas las instituciones educativas, ya sea en horas presenciales o a través de proyectos educativos.
- Que las instituciones educativas adquieran material suficiente y pertinente para dotar las bibliotecas y bibliobancos de cada institución.
- Que las autoridades educativas (MEN, SED y SEM) hagan seguimiento a las instituciones educativas sobre el cumplimiento de las normas expedidas para su implementación.
- Otorgar estímulos a las instituciones educativas que han cumplido a cabalidad con la implementación de la -CEA- y/o a las que puedan justificar la existencia de experiencias exitosas.

7. ¿CUÁL SERÍA SU IMPACTO EN EL MARCO DE UN PROCESO ETNOEDUCATIVO?

El impacto de la -CEA- puede reflejarse positivamente en los siguientes campos:

- Reconocimiento a los afrocolombianos como grupo étnico diferenciado y mejoramiento de los niveles de comunicación con el resto de la población.
- Autoreconocimiento al interior del grupo étnico afro y mejoramiento de los niveles de autoestima, liberación mental, creación de conciencia de poder
- Aporta elementos teóricos y conceptuales sobre el negro afrocolombiano, su acontecer vital y su aporte a la historia y la

cultura nacional.

- Nueva percepción sobre el negro africano y sus descendientes negros en Colombia.
- Genera una visión mucho más amplia de la realidad sociocultural de nuestro país, al comprobar que el afrocolombiano es un grupo étnico que ha hecho importantes aportes tanto a la cultura, la economía y la academia, como al mestizaje triétnico que caracteriza a la nación colombiana.
- Mejores condiciones de relacionamiento y respeto entre los diferentes grupos étnicos que interactúan en los diferentes espacios geográficos y educativos.
- Construir un nuevo concepto de: nación, afrocolombianidad, participación y equidad.
- Mediante su diseño y ejecución se acumulan insumos utilizables para la elaboración de libros, folletos, audiovisuales y otros materiales que deben constituirse en fuentes documentales para estudiantes docentes, investigadores y otras personas interesadas en el tema.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA- EN EL ÁMBITO DISTRITAL



Experiencia Lúdico Pedagógica Red de Docentes Tras los Hilos de Ananse.

LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS –CEA- COMO POLÍTICA PÚBLICA EN BOGOTÁ

Víctor Fabián Molina Murillo
Sociólogo

INTRODUCCIÓN

Desde su aparición la Cátedra de Estudios Afrocolombianos–CEA¹ ha sido entendida desde varios puntos de vista, especialmente desde tres: desde lo pedagógico, como apuesta cultural y por supuesto como política pública.

¿Qué es lo que diferencia a uno y otro punto de vista? ¿Cuales son las características y los elementos de -CEA- como política pública? ¿Cuales son las condiciones que hay que tener en cuenta para la implementación de la -CEA- en un contexto urbano tan complejo como el de Bogotá? ¿Cómo asegurar que la legislación vigente se cumpla en todos los niveles en los cuales corresponde? Son algunos de los interrogantes que pretende abordar este documento, que hace parte de las reflexiones que se vienen realizando en torno a la -CEA- y la educación intercultural en el ámbito educativo de la ciudad y de manera específica al interior de la Secretaría de Educación del Distrito –SED-

LA -CEA- COMO POLÍTICA PÚBLICA

Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Políticas Públicas y Políticas de Estado.

Como se abordará en un texto próximo a ser publicado por parte de la SED que contó con la participación activa en su elaboración de los docentes del distrito que pretende desarrollar algunas orientaciones pedagógicas para la implementación de la -CEA- en la ciudad, esta es una conquista política en el campo de la educación y específicamente de la etnoeducación que pretendió otorgarle un lugar de dignificación a los aportes y legados de las poblaciones afrocolombianas en Colombia, que tenía dos objetivos políticos, epistémicos y culturales fundamentales: lucha contra el racismo y visibilidad de esta población.²

¹ En adelante CEA

² Propuesta pedagógica para la CEA SED 2008

Como se mostró a lo largo del proceso de construcción participativa de las mencionadas orientaciones a través de talleres pedagógicos las apropiaciones de la -CEA- tiene presenta una polisemia de usos y sentidos.

Para el desarrollo de la -CEA- desde su aspecto pedagógico se han recibido importantes aportes desde varios documentos, textos y estudios. En el caso de los mismos lineamientos nacionales, la dimensión pedagógica de los mismos da cuenta de ello. Allí se asume como propuesta etnoeducativa que entre otras cosas cambia las maneras y procedimientos de producción del conocimiento, se aborda así mismo su relación con los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, la necesidad de la investigación constante para su desarrollo, y la permanente postura crítica ante los medios de comunicación. Es en este aspecto donde aun esta abierta una de las mas grandes debates de la -CEA- que en términos generales hace referencia a si se debe desarrollar como proyecto pedagógico transversal o como constituyente del área de ciencias sociales.

Hoy la -CEA- también viene siendo entendida como propuesta cultural, no exclusiva del campo de la educación y de manera restringida a la escuela, sino que al contrario debe pretender desarrollarse en todos los ámbitos y sectores de sociedad. Es decir la -CEA- debe vincular a las organizaciones y las comunidades en general en su desarrollo y realizarse por supuesto también fuera de la escuela.

La -CEA- como política pública tiene que ver con los procesos que desde el Estado pero no exclusivamente desde allí, se tomen para favorecer su desarrollo e implementación. Las políticas publicas hoy son entendidas no sólo desde una decisión administrativa estatal dirigida a un publico o población frente a unas demandas y necesidades que se presentan como problemáticas, sino como ese publico o población hace y toma parte de las decisiones que les afectaran en pro de la solución a la problemática planteada. Como lo expresan Rojas y Castillo citando a Herrera e Infante política publica es una dinámica de consensos y disensos, en las que subyacen disputas políticas, es la expresión institucional de intereses políticos de una sociedad o sector dentro de ella, en un momento histórico, no meras formas o expresiones del

hacer institucional.³

Los elementos que hay que tener en cuenta son varios pero entre los más importantes tenemos: la participación de la ciudadanía en general, la voluntad política, las responsabilidades y competencias institucionales que sobre la problemática tenga la entidad, la capacidad técnica y, los recursos y las acciones al igual que el marco legal que se desarrollo a favor de la problemática que se quiere tratar.

Retomando algunas de las ideas que orientaron el Foro Educativo Distrital del año 2005, quisiera referencia al término política publica en 2 sentidos. El primero la política es entendido como escenario desde y donde se gobierna; la política como disposición a la organización, la movilización y la lucha por el gobierno y el poder y; la política como despliegue de finalidades y programas de las autoridades publicas para efectos de las acciones de gobierno en un sector de la sociedad, en un territorio y dirigidas a obtener unos determinados objetivos... el segundo termino hace referencia a lo publico, es decir a lo que es común a todo el pueblo, alo que representa los intereses comunes de la sociedad en contraposición a los intereses y beneficios particulares. El sentido de lo publico adquiere allí dos significados fundamentales: uno, en el ámbito de la distribución equitativa de la riqueza material y espiritual de la sociedad en función de mayores niveles de equidad y justicia por el efecto del beneficio común; dos, en el ámbito de la política y la cultura que implica la necesaria construcción del pacto social sobre la base del reconocimiento de la diversidad y del dialogo intercultural en función del interés colectivo...en síntesis, una política publica asume un carácter regulados, se presenta como un espacio de confrontación y pugna por el poder, implica una acción de gobierna en perspectiva de la materialización de intereses cada vez mas colectivos e incluyentes como forma de desarrollo de la democracia.⁴

Quisiera mencionar por el momento solamente los aspectos que ha mencionado Axel Rojas en su exposición sobre la -CEA- en términos de política de Estado y la -CEA- como política pública para posteriormente desarrollarlo. Una de sus diferencias fundamentales radica en el

³ Axel Rojas y Elizabeth Castillo. Educar a los Otros: Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. 2005

⁴ Memoria Décimo Foro Educativo Distrital: La Ciudad y Las Políticas Educativas. Pág. 11 y 12. SED.2005

proceso de construcción de las mismas, en la primera las decisiones que se toman frente a un tema o problema pueden ser tomadas de manera inconsulta por los estamentos gubernamentales, en la segunda la participación de la ciudadanía frente a la decisiones a tomar es su condición esencial, pues se trata de un proceso de concertación donde la legitimidad de las decisiones no solo radica en la ley sino en el proceso para llegar a ellas y en las acciones y compromisos que se asumen por parte de las partes involucradas.

La -CEA- como política de Estado contempla los siguientes aspectos:

- Incorporación decidida en los programas sectoriales: recursos, estructura orgánica, personal cualificado, investigación (educativa y en el campo de los estudios afrocolombianos), estrategias de concertación, formación de maestros
- Definición de un lugar claro en las políticas nacionales del sector
- Textos escolares
- Legislación

La -CEA- como política pública contempla los siguientes aspectos:

- Incorporación en los planes de desarrollo y en los planes del sector a largo plazo
- Institucionalidad (personal, recursos, etc.)
- Estímulos a experiencias significativas
- Formación de docentes
- Promoción de la investigación
- Sostenibilidad de las acciones

La -CEA- en las Políticas Públicas y las Políticas Educativas en Colombia

Para desarrollar la cuestión de la -CEA- como política pública, se debe analizar primero el surgimiento de lo afro en las políticas públicas y posteriormente lo afro en las políticas públicas educativas.

Lo Afro En Las Políticas Públicas

Como lo han mostrado diferentes investigaciones⁵ el surgimiento del tema étnico en el país no ha sido fácil. El reconocimiento de estos grupos por parte del Estado ha contado con tensiones constantes que aun se mantienen en algunos sectores por temores entre otras cosas a crear guetos y dividir la nación y no poder consolidar una anhelada identidad nacional, que en principio se pensó debía ser una identidad mestiza, sin espacio para las diferencias que nos separaban y las diversidades étnicas y culturales que era mejor dejar atrás en pro del progreso general y como manera rápida de inserción en la modernidad, a esto se le ha denominado por parte de algunos investigadores como el mito del mestizaje, ya que era mejor encubrir las diferencias y características de algunos pueblos cuyo imaginario colonial era de ser pueblos " salvajes " para pensar que todos éramos iguales.⁶

El reconocimiento de los sujetos étnicos en Colombia ha sido un proceso histórico diferenciado que ha pasado por varias etapas según los mismos investigadores de la Universidad del Cauca, es decir indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos aparecen en diferentes momentos históricos, con demandas específicas para su atención, reconocimiento de su cultura y autonomía.

El reconocimiento de la identidad afrocolombiana es un hecho reciente, que contó con obstáculos adicionales a los que tuvieron que afrontar las poblaciones aborígenes de América, en términos de Arocha: " mientras que, por lo menos desde mediados del siglo XIX, los indígenas arqueológicos y vivos han hecho parte de la noción de la colombianidad, los afrodescendientes han figurado en los catálogos de las desgracias nacionales y en los de las personas carentes de identidad particular ".⁷ Idea que comparten otros investigadores como Axel Rojas y Elizabeth Castillo al mostrar como a pesar de la presencia de las poblaciones negras es un hecho, la expresión de su identidad en

⁵ Axel Rojas y Elizabeth Castillo. Educar a los Otros: Estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. 2005

⁶ Ver las investigaciones de Arocha, Rojas, Castillo, Walsh, entre otros

⁷ Jaime Arocha. Ley 70 de 1993: Utopía para los afrodescendientes excluidos. Página 168. Utopía para los excluidos: el Multiculturalismo en África y América Latina. CES.

términos de lo étnico es nueva.⁸

Diferentes autores coinciden en señalar que la identidad étnica de los afrocolombianos no se trata de una identidad no modificada en el tiempo, si no que es el resultado de procesos históricos de reconstrucción teniendo como base la ancestralidad africana.⁹

Los movimientos sociales de las comunidades negras aparecen en los años 70 y obtienen una visibilización en los 80, cuyas características principales motivaciones eran de necesidades locales, servicios, infraestructura, producción, iniciativas de evangelización y posteriormente se incluyeron otros como la historia y la identidad.¹⁰

Al culminar la Asamblea Nacional Constituyente y ser proclamada la constitución de 1991 se pasó de la idea estatal de una nación monocultural mestiza a una sociedad multicultural. La carta magna en su artículo 7 definió la nación colombiana como pluriétnica y multicultural. Ello implicó entender a Colombia como un país construido conjuntamente con aportes de los aborígenes americanos, los europeos y la población proveniente de África, posteriormente esto implicó el reconocimiento a otros grupos étnicos como los rom o gitanos quienes llegaron al país desde los primeros viajes de los europeos hacia tierras americanas, y hoy sin duda debe implicar también el respeto hacia otras expresiones culturales y creencias de grupos humanos que han hecho del país su casa basados en reconocimiento mutuo y respeto por los derechos humanos en un ambiente democrático.

Fue así que en el artículo transitorio 55 se avanzó hacia la expedición de la Ley 70 de 1993 después conocida como Ley de Comunidades Negras, allí además de propender y estar contemplados derechos diferenciados como a la territorialidad y al territorio el avance más significativo es que se les contempló como grupo étnico, en palabras del profesor Jaime Arocha: la innovación fundamental de la Ley 70 del 93 consistió en convertir los Afrocolombianos en sujeto de derechos comparables a los que definió el convenio 169 de la OIT para los

⁸ Axel Rojas y Elizabeth Castillo. Educar a los Otros: estado políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Universidad del Cauca. Pag 49. 2005

⁹ Ver los trabajos de Frideman, Arocha, Maya, Serrano, Villa, Mosquera, Díaz, Delgado, Zapata Olivella, entre otros.

¹⁰ Pardo, Wade, Villa citados por Rojas y Castillo.

pueblos étnicos del mundo.¹¹

Hoy la población afrodescendiente es entendida en Colombia como un grupo étnico ya que tiene una cultura, características y condiciones históricas que le hacen diferente al resto de la población. Ello implica que tienen unos derechos diferenciales como los contemplados en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT, además existen otras normas especiales internacionales y nacionales como las conferencias de Naciones Unidas en contra de la discriminación racial.

La -CEA- en las Políticas Educativas de la Nación

Después de un largo proceso de busca de reconocimiento por una educación pertinente para sus comunidades el movimiento social de los grupos étnicos obtuvo respuesta en parte a sus demandas en 1976 mediante la expedición del decreto Ley 088 donde el Ministerio de Educación asume la etnoeducación como política educativa.

El proceso fue diferenciado para los grupos étnicos, primero se incluyó a los indígenas en la década de los setentas y en los ochentas a los afrocolombianos.

Aunque el país había adoptado la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación Racial a través de la Ley 22 de 1981, el antecedente concreto más importante para la etnoeducación afrocolombiana se ubica en 1984 con la firma de un " convenio " entre el MEN y la comunidad de San Basilio de Palenque (Bolívar) para la ejecución de un proyecto de educación bilingüe de recuperación y promoción de la lengua palenquera. A partir de esta instancia inicia el Estado las acciones etnoeducativas afrocolombianas surgidas de las organizaciones de base.¹²

¹¹ Jaime Arocha. Ley 70 de 1993: Utopía para los afrodescendientes excluidos. Página 161. Utopía para los excluidos: el Multiculturalismo en África y América Latina. CES.

¹² Programa de Etnoeducación MEN, Política de Etnoeducación Afrocolombiana . Pág. 7. MEN 2002, citando a Perea Hinestroza en la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos pág. 35

Las acciones para garantizar la concreción de los objetivos de la Convención desde ese entonces no impactaron suficientemente la sociedad colombiana y en particular al sistema educativo, esto es demostrable gracias a las investigaciones que sobre el tema de textos escolares que en esa época circulaban y aun circulan, han realizado académicos y activistas como María Isabel Mena¹³ donde se muestra ideas racistas, estereotipadas y discriminatorias hacia las comunidades africanas y afrocolombianas .

Entre tanto la implementación de la -CEA- como política educativa tiene como sus antecedentes más importantes la expedición de la Constitución de 1991, la Ley 70 de 1993 y el decreto 1122 de 1998.

Como parte de estos antecedentes también se encuentran otras herramientas legislativas y documentos de política entre los que figuran: el Convenio 169 de la OIT, adoptado en Ginebra en 1989 y ratificado en Colombia por la Ley 21 de 1991 además de algunos documentos CONPES¹⁴ y los Planes Nacionales de Desarrollo.

En lo que a educación se refiere además de la constitución del 91 y la Ley 70, la Ley 115 del 1994 y el decreto 804 de 1995 permitieron avanzar en la búsqueda de una educación más pertinente. La Ley 115 previó la atención educativa **para** los grupos étnicos que integraban la nación colombiana a través de procesos de etnoeducación con estrategias pedagógicas acordes con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos, haciendo necesario articular los proceso educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional con el debido respeto de sus creencias y tradiciones, contemplando acciones específicas en cuanto a la formación de educadores para los grupos étnicos y la protección de su lenguas maternas.

El decreto 804 por el cual se reglamenta la atención educativa para

¹³ Ver los trabajos de María Isabel Mena sobre la historia del África y los africanos, las africanas y sus descendientes en los textos escolares en especial su presentación para este Foro.

¹⁴ CONPES 2909 (Programa para el desarrollo y fortalecimiento de la población afrocolombiana. 1997) Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana- Hacia una nación pluriétnica y multicultural. 1998). CONPES 3058 (Estrategia del Gobierno Nacional para apoyar el desarrollo del Departamento del archipiélago de San Andrés y Providencia.

los grupos étnicos, siguió desarrollando las bases para una educación pertinente para los grupos étnicos definió sus principios y trató de articular el sistema educativo con los procesos etnoeducativos.

Contempló también la formación, selección y vinculación de etnoeducadores, la participación de las comunidades y de sus organizaciones y orientaciones curriculares especiales donde se tenga en cuenta la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida cada pueblo, su historia e identidad, usos y costumbres.

Pero fue la Ley 70 de 1993 la que en su artículo 39 estableció la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- como parte del área de ciencias sociales. Como se ve en primera instancia el legislador primario solo contempló la -CEA- desde un área específica pero posteriormente a través de su decreto reglamentario 1122 de 1998 introdujo la idea de que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA— se podría realizar también desde otras áreas y mediante proyectos transversales.

En su artículo 2 definió la -CEA- como el conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollará como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionarse e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Este aspecto que trató el decreto 1122, amplió la visión de la -CEA- más allá de un área específica tal y como se verá más adelante ya lo venían haciendo comunidades, docentes y escuelas en ese entonces. Pero creó una aparente división entre los que concebían la cátedra como materia y la cátedra como proyecto pedagógico transversal. Las ventajas y las limitaciones de una y otra postura hoy han sido analizadas en procesos de investigación nacional como el coordinado por Axel Rojas denominado Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aportes para Maestros elaborados por la Universidad del Cauca en

convenio para el MEN y en el trabajo realizado para la SED por parte de la Universidad Pedagógica en el 2005, teniendo como aporte los desarrollos de la Expedición Pedagógica Nacional: ruta afrocolombiana, y las Orientaciones Pedagógicas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá elaboradas en el 2007 para la SED por la Corporación de Docentes Etnoeducadores Hilos de Ananse y que están en un proceso de validación para su posterior publicación.

La legislación permitió avanzar en el tema y fue el sustento para diferentes procesos que permitieron que el Ministerio de Educación en concertación con la Comisión Pedagógica Nacional¹⁵ ente representativo de las organizaciones afro, desarrollar y publicar 2 documentos que han orientado la etnoeducación afrocolombiana y la -CEA-.

El primero de ellos abordó principalmente el asunto desde lo etnoeducativo afrocolombiano, se denominó: Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas que se publicó en el año 1996. el documento como es evidente es anterior al decreto 1122 que trabajó directamente el asunto de la -CEA- por lo cual no la abordó. El documento es el resultado de varios talleres sobre la educación para comunidades afrocolombianas se venían desarrollando a nivel nacional desde 1993. Aborda básicamente el de la educación afrocolombiana partiendo de un diagnóstico de su población y se

¹⁵ La Comisión Pedagógica Nacional es un órgano de concertación creado por la reglamentación de la Ley 70 por el decreto 2249 de 1995 que tiene entre como funciones; 1. Asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación y la construcción de los currículos correspondientes para la prestación del servicio educativo, acorde a las necesidades, intereses o expectativas de las comunidades negras. 2. Brindar asesoría y seguimiento a las políticas educativas para las comunidades afrocolombianas, proponiendo porque su ejecución responda a los parámetros establecidos en su formulación y respetando su diversidad cultural y autonomía. 3. Asesorar a las comunidades en la elaboración de propuestas de creación de instituciones educativas y medios de comunicación propios conforme al artículo 35 de la Ley 70 de 1993. 4. Acompañar la formulación del diseño de la cátedra de estudios afrocolombianos garantizando la participación de las comunidades negras y velar por la ejecución de ésta en todos los niveles de los planteles educativos en Colombia. 5. Impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico. 6. Coordinar con la Comisión Consultiva de Alto Nivel de que trata el artículo 45 de la Ley 70 de 1993 y gestionar la reglamentación y desarrollo de la Ley 70 en materia educativa. 7. Elaborar recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación a todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras.

establecieron los lineamientos de la etnoeducación afrocolombiana.

Su perspectiva continua en la educación para grupos étnicos tal y como lo afirman en su introducción: los lineamientos aquí presentados se enmarcan en las políticas de educación **para**¹⁶ los grupos étnicos del Ministerio de Educación Nacional, considerándose necesario reconocer y atender a través de este documento las particularidades de las comunidades afrocolombianas. Entre otros de sus aportes mas significativos esta el hecho de establecer los principios de identidad, autonomía, diversidad cultural y solidaridad para los procesos educativos con comunidades afros. Así mismo como resultados de las reflexiones se empezó a vislumbrar las necesidades de un proceso educativo que contemplara al conjunto de la población nacional. En este aspecto, debe diferenciarse entre la educación **para** comunidades afrocolombianas donde se evidencian propósitos de desarrollo consecuentes con sus particularidades culturales, y la educación **sobre** comunidades afrocolombianas que se orienta al resto de la población colombiana, con la intención de dar a conocer la cultura y fomentar actitudes de respeto, valoración y reconocimiento. ¹⁷

Este ultimo punto fue tenido en cuenta en la expedición del decreto 1122 de 1998, que aborda la etnoeducación afrocolombiana no solo para sus propias comunidades sino para el conjunto de la nación colombiana a través del establecimiento de la -CEA- como obligatoria para todas las instituciones educativas de carácter formal en todos sus niveles: básico, media y universitario¹⁸, lo cual implicó que la labor de los entes territoriales era desarrollar etnoeducación afrocolombiana independientemente que tuvieran o no grupos étnicos afro en sus respectivas localidades por lo cual tendrían que desarrollar y apoyar los procesos de capacitación para docentes, apoyo a proyectos pedagógicos y elaboración de materiales especializados, entre otras responsabilidades.

Posterior a la expedición del decreto se construye y publica el primer documento que trata específicamente sobre la -CEA-: los lineamientos de la -CEA- del MEN aparecen hasta mayo del 2001 y abordaron las

¹⁶ Subrayado propio,

¹⁷ Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas que se publicó en el año 1996. Subrayado propio,

¹⁸ Artículo 1 Decreto 1122 de 1998. MEN

diferentes dimensiones de la Cátedra. La construcción del documento se realizó a través de un complejo proceso de consulta con instituciones universitarias y estatales y 21 delegados departamentales por parte de las organizaciones afro.

Los lineamientos son líneas de política nacional que deben seguir los diferentes estamentos del sistema educativo que determinan básicamente qué se debe saber y qué se debe enseñar y que determinan el diseño de las estructuras curriculares y los procedimientos para su conformación sin afectar la autonomía institucional. Los lineamientos de -CEA- se concibieron como: puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro.¹⁹

Otro aspecto de relevancia que establecen los lineamientos siguiendo el decreto 1122, es la claridad que la -CEA- no será una asignatura que se suma a los planes y programas existentes. Su característica de transversalidad es también una contribución a la innovación educativa, por cuanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística, geohistórica y espiritual, debe proyectarse desde el propio Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento.²⁰

Un importante aporte de los lineamientos fue concebir la -CEA- no solo como una asignatura inserta en el plan de estudios sino como una propuesta educativa que debe impregnar toda la vida escolar, es decir afectar el PEI.

Lo transversal proporcionaría el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano²¹ siempre y cuando se haya planeado como finalidad para que los temas abordados cobren un verdadero sentido educativo más allá de lo cognitivo.

¹⁹ Lineamientos ciencias sociales

²⁰ Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. MEN 2001

²¹ Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. MEN 2001

La -CEA- desde esta sentido debería considerar 8 dimensiones:

- Político social.
- Pedagógica
- Lingüística
- Ambiental
- Geohistórica
- Espiritual
- Investigativa
- Internacional

En Julio de 2002, el MEN elabora un documento con la participación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras y de diversos actores académicos y comunitarios convocados a un proceso de consulta política que se realizó en las distintas regiones del país, entre los meses de mayo y junio. Este texto aborda en constantes ocasiones la cuestión de la educación intercultural, allí se aborda que los procesos etnoeducativos tienen 2 énfasis, ambos basados en la interculturalidad: la educación propia que se desarrolla al interior de las comunidades afrocolombianas y la educación intercultural para el conjunto de la sociedad colombiana. Afirman la educación intercultural contribuye a la construcción de la identidad cultural de los diversos grupos, a la vez que posibilita una educación en lo universal, lo que permite desarrollar la capacidad de comprender a los demás para que la vida en común sea posible y la resolución de los conflictos se haga mediante el diálogo y el intercambio de argumentos.²² Es la primera vez que en los asuntos de etnoeducación afrocolombiana se abordó el concepto de interculturalidad como base y propósito de la misma.

El giro es interesante pues el documento de sus tres objetivos que propone para la política de etnoeducación afrocolombiana aborda no solo lo afro sino las necesidades para el reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación a través de la promoción de la educación intercultural, se pasa entonces de una visión de la etnoeducación afrocolombiana de carácter multicultural y centrada en su propio devenir histórico a incluir los demás grupos étnicos de la nación en un proceso político educativo de educación

²² Programa de Etnoeducación MEN, Política de Etnoeducación Afrocolombiana. Pág. 7. MEN 2002

intercultural.²³

Entre otras 6 estrategias el documento propone la universalización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una propuesta para la construcción de un sistema educativo intercultural.

El Ministerio de Educación, publicó 2 textos que son de referencia obligada en este tema en el año 2004. Un estudio sobre la sistematización de Proyectos Educativos Institucionales PEI sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana y las memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana.

El primer texto es el resultado del proceso de sistematización de los 17 Proyectos Educativos Institucionales PEI de carácter etnoeducativo ganadores de un concurso realizado a nivel nacional con ese propósito en el año 1999. Dentro de los hallazgos en términos generales se puede ver que las experiencias de PEI de los colegios escogidos realmente no hacen parte de un ejercicio reflexivo, concertado y desarrollado por parte de las comunidades educativas de las respectivas instituciones, o por lo menos en parte no lo muestra, ni lo hace evidente en el proceso de sistematización de todo lo que considera un PEI²⁴ Lo que se muestra, más bien son iniciativas educativas y pedagógicas en el tema de la etnoeducación afrocolombiana que se venían desarrollando en contextos primordialmente rurales, donde su mayoría de habitantes eran afrocolombianos que venían siendo afectados por múltiples situaciones como el desplazamiento forzado pues muchas de estas localidades eran consideradas como zonas de conflicto en aquel entonces.

En la parte curricular se demuestra la polisemia de sentidos que adquieren conceptos como la etnoeducación, la etnoeducación

²³ La política de etnoeducación afrocolombiana tiene 3 objetivos: 1) promover la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo colombiano y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación. 2) Promover los procesos de educación propia de las comunidades afrocolombianas en el marco de la interculturalidad, que fortalezcan sus identidades étnica y cultural, y el sentido de pertenencia a sus comunidades. 3) contribuir al mejoramiento de la calidad y a la ampliación de la cobertura de la educación preescolar, básica, media y superior de las comunidades negras.

²⁴ Ley 115 de 1994. PEI

afrocolombiana, la -CEA-, la educación propia, etc.

También se evidencia la importancia que para este tipo de procesos y el fortalecimiento de las iniciativas y proyectos tienen la investigación, la participación activa de las comunidades educativas, la articulación con la vida cotidiana y la articulación en redes de apoyo sociales y pedagógicas.

Los tipos de proyectos relacionan su entorno rural a proyectos agroindustriales y ambientales donde parece más fácil reconocer el conocimiento propio de las comunidades rurales afrocolombianas, es decir allí no aparece ni una institución que desde lo urbano tuviera un proyecto significativo a menos que fuera una Normal que por su ejercicio pedagógico desarrolla y tiene otras posibilidades frente al tema o por su necesidad de articular procesos de reconocimiento lingüístico como en el caso de la lengua palenquera en la costa atlántica y el trilingüismo en San Andrés y Providencia.

El segundo documento es el resultado de la sistematización de las memorias de un evento organizado por el MEN el 30 y 31 de julio del 2002. En él se presentaron importantes avances sobre el tema, dio participación a los organismos internacionales de cooperación e invitó a importantes representantes de entidades gubernamentales y no gubernamentales, universidades, centros de investigación y representantes del movimiento social afro. También permitió la socialización de experiencias en el desarrollo de propuestas etnoeducativas desde diferentes posturas políticas y educativas.

Uno de los aportes más significativos de este evento, además de pretender incidir en la política pública de manera más visible y contundente desde el sector educación en lo nacional, regional y local. Fueron los aspectos tratados en los diferentes paneles, debates entre los que se destacan las relaciones entre multiculturalidad, multiculturalismo, etnoeducación, interculturalidad, educación intercultural, inclusión, ciudadanía multicultural, etc.

El evento abordó nuevas situaciones a las que se empezaba a enfrentar el proceso de etnoeducación afrocolombiana reconociendo diferencias regionales y la visibilización de problemáticas como el desplazamiento forzado y la migración de la población hacia sectores urbanos fuera de

sus territorios tradicionales y ancestrales.

Se establecía que la etnoeducación seguía siendo un tema marginal en la política educativa nacional, que no había logrado afectar el sistema educativo en su conjunto y que se debía seguir avanzando de un proceso educativo para grupos étnicos a uno que se proyectara e involucrara al resto de la sociedad.

El evento fue el escenario propicio para que el MEN asumiera los objetivos de política que habían planteada en el documento que sobre política pública de etnoeducación afrocolombiana se había construido concertadamente con la comisión pedagógica nacional en mayo y junio de 2002 y se hace referencia al estado del debate en donde quisiera resaltar 3 puntos mencionados en la intervención de Dilia Robinson quien se desempeñaba en aquel entonces como coordinadora nacional de etnoeducación del MEN:

Se entendía que la etnoeducación es un proceso social en permanente cambio y desarrollo en el marco de la interculturalidad en el sistema educativo mediante el conocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Posteriormente se desarrollo el concurso de experiencias significativas para la atención educativa a poblaciones vulnerables²⁵ Por experiencia significativa se entendió aquella en que se haya identificado una problemática (necesidad) en con relación con una o mas de las poblaciones vulnerables determinadas, proponer un proyecto encaminado a responder esa problemática y llevarlo a cabo y ofrecer evidencias y resultados de su desarrollo. Las experiencias debían estar orientadas por valores relacionados de pluralismo y la diversidad, de tal manera que efectivamente lograran reconocer y valorar las diferencias y promover la inclusión desde ellas.

En este concurso 2 puntos deben llamar nuestra atención, el primero que se buscaban experiencias y no PEI que eran muy complicados de

²⁵ El objetivo del concurso del MEN era identificar experiencias dirigidas a poblaciones tradicionalmente marginadas del sistema educativo: grupos étnicos, grupos con necesidades educativas especiales, grupos con población afectada por el conflicto armado y habitantes de las zonas fronterizas. Experiencias significativas para poblaciones vulnerables 2004. MEN 2005

conseguir con esos énfasis y segundo que se tienen en cuenta más poblaciones que son ubicadas como vulnerables, este enfoque parte de la dificultad y no del potencial de concebirlas como poblaciones diversas, en tercer lugar empiezan a aparecer experiencias de cátedra afrocolombiana en contextos urbanos²⁶ como se había mostrado anteriormente con la experiencia de la Maloca Intercultural ²⁷ en el I Foro Nacional mencionado anteriormente.

Es importante retomar este punto del contexto urbano porque de un total de 190 experiencias clasificaron 2 de Bogotá dentro de las 16 finalistas, una sobre el desarrollo de la -CEA- en contexto urbano y la otra sobre atención a estudiantes autistas. Sobre la experiencia de -CEA- hay que abonar que fuera desarrollada en un contexto tan complejo como el de Bogotá y que se le haya encontrado muy significativa en cuento a las experiencia de atención a grupos étnicos ya que la mayoría de las experiencias enviadas por este tema se ubicaban en zonas rurales o territorios ancestrales indígenas, afro o raizales, donde las condiciones político, sociales del medio permiten y exigen las innovaciones en tal sentido.

Este año fue de especial agitación en cuento a la organización del sistema educativo nacional, por las decisiones contempladas en la Ley 715 2001, por lo cual el MEN debió expedir la directiva 11 denominada: Prestación Del Servicio Educativo En Entidades Territoriales Que Atienden Población Afrocolombiana Y Raizal De Mayo 19 de 2004, donde se trataron 5 puntos: 1) Garantías Constitucionales. 2) Garantías legales. 3) El Decreto 804 de 1995. 4) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 5) Fondo Especial de Créditos Educativos para estudiantes de las comunidades negras.

²⁶ Experiencia de la profesora Fanny Quiñónez denominada Experiencia intercultural en cátedra de estudios afrocolombianos mediante el uso de fuentes orales desarrollada en el colegio de la localidad de San Cristóbal. La profesora Fanny es activista del movimiento social afrocolombiano y fue coordinadora pedagógica de la ruta afrocolombiana de la Expedición Pedagógica Nacional y miembro fundador de la Red de Docentes Etnoeducadores Hilos de Ananse.

²⁷ Experiencia del colegio san Francisco de Bogotá liderada por la profesora Ruby Quiñónez y otros docentes, Hoy por razones ajenas a la voluntad como el incendio de la maloca y por el traslado de algunos docentes y aunque se mantienen algunos desarrollos de la experiencia como tal ya no existe. Esta experiencia esta sistematizada en el presente documento

Sobre los Estudios Afrocolombianos recordó que: deben ser considerados como un eje que atraviesa toda la vida escolar y especialmente todas las áreas fundamentales del sistema educativo colombiano, toda vez que el conjunto de aportes de los afrocolombianos a las ciencias, la lengua, el arte, la religión, la matemáticas, los valores de convivencia, entre otros, no son reducibles a un solo campo del saber y por el contrario, rebasan las expectativas de un área de estudio. En todo caso, el abordaje de los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es de obligatorio cumplimiento en todos los establecimientos educativos del país en especial en el área de las ciencias sociales.

Por último, en julio de 2005 el MEN publicó sus lineamientos de política para poblaciones vulnerables que definió como: son los colombianos que hacen parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las personas que se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Aquí se entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos.²⁸

El objetivo de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, fue precisamente la de entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.²⁹

El Ministerio de Educación Nacional consideró en este documento de política educativa poblacional de manera conjunta a 7 poblaciones como grupos vulnerables prioritarios de atención a: a. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom). b. Los jóvenes y adultos iletrados. c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales). d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados). e. Los menores en riesgo social (menores

²⁸ Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN 2005. Pág. 5

²⁹ Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN 2005. Pág. 13

trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección). f. Los habitantes de frontera. g. La población rural dispersa.

El MEN definió la vulnerabilidad como una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. La vulnerabilidad se refiere específicamente a una situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales. En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.³⁰

En ellos se aborda población por población los elementos para conocer y desarrollar la política nacional teniendo en cuenta los aspectos de: diagnóstico, marco jurídico, acciones para la atención educativa a las poblaciones, aplicación de los criterios del plan de acción, seguimiento y evaluación.

Entre los Principios que se establecen para la superación de la situación de vulnerabilidad tenemos: la corresponsabilidad, la participación, la equidad, el reconocimiento y la multiculturalidad. Es de anotar que no se hace referencia a la interculturalidad como en documentos anteriores lo que cual representa un retroceso en los planteamientos políticos del MEN que sobre el tema hiciera en el I Foro de etnoeducación afrocolombiana referido anteriormente.

Debemos recordar que la multiculturalidad es un hecho social³¹ que implica a veces solo el reconocimiento la presencia de culturas en un espacio social determinado, mientras que la interculturalidad es un proceso que implica la relación entre personas y culturas que debe

³⁰ Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN 2005. Pág. 10

³¹ Educar a Los Otros

ser construida en base a relaciones de reconocimiento horizontal, equidad, reciprocidad y respeto mutuo por lo cual se produce una verdadera inclusión y superando cualquier tipo de discriminación. La multiculturalidad es factor necesario pero no suficiente para la interculturalidad.

En lo que si avanzan estos lineamientos es en el hecho de abordar varias poblaciones en un solo documento de política y pensar en otras que aun no han sido abordadas pero que hacen parte de nuestra realidad nacional como las diversas corrientes de emigrantes de otros países que también conforman la colombianidad.

Los lineamientos también pueden presentar una tensión entre sus postulados donde se reconocen sus derechos étnicos y las formas como se concreta la atención a estas poblaciones diversas, ya que por un lado se reconocen sus diferencias pero por el otro los programas para su atención los homogenizan al atenderlos de la misma manera como lo hacen el resto de población colombiana.

Por un lado se establece que la educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y que exige al sistema el reconocimiento de la condición de pluralidad de la sociedad en su conjunto, con propuestas pedagógicas que permitan, cada vez más, dar reconocimiento a la contribución étnica en los procesos sociales, económicos y culturales que han cambiado la visión de sociedad y la idea de nación, marcando la construcción de nuevos sentidos sociales, nuevas formas de interpretar la propia realidad, en los cuales reconocer y proteger la diversidad enmarcan prioritariamente las acciones que se deben implementar. Afirman además que los procesos pedagógicos fundamentados en la etnoeducación tienen el compromiso de elaboración colectiva, en el intercambio de saberes, vivencias, conocimientos científicos y tecnológicos con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con sus culturas, lenguas, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Pero por el otro se abre la posibilidad para atenderlos mediante modelos estandarizados que no reconocen su diversidad, al afirmar que en el marco de la etnoeducación, estos procesos deben combinar la utilización de modelos educativos flexibles³² (escuela nueva, aceleración del aprendizaje,

³² Los siguientes son los modelos: Servicio Educativo Rural - SER, Programa de Educación Continuada CAFAM y Sistema de Aprendizaje Tutorial - SAT.

etc.), la elaboración de currículos propios, el diseño de materiales educativos en lengua materna y español, la asignación de docentes etnoeducadores concertados con las poblaciones étnicas, así como la inclusión en los programas educativos de las cátedras de cada etnia, como la de estudios afrocolombianos, en el área de sociales,³³ ya se han visto dificultades en este tema como las afrontadas en el departamento de Caldas y Amazonas en la implementación del modelo de aceleración a comunidades indígenas. Así parece estar establecido cuando se afirma que para la atención educativa de las poblaciones vulnerables, el Ministerio de Educación Nacional promueve la implementación de modelos educativos que buscan brindar alternativas educativas para los distintos niveles, ampliando cobertura con calidad.³⁴ Debo dejar claro que no es un ataque a los modelos en sí, sino a la implantación de estos sin tener en cuenta las condiciones socioculturales de las poblaciones donde a veces no sólo son implementados sino impuestos.

Un avance importante de la política aquí contenida es la instrucción a los entes de delimitar las estrategias institucionales, pedagógicas y financieras, definiendo las metas de corto, mediano y largo plazo. Para el seguimiento y evaluación de las políticas sectoriales y territoriales también establece que las secretarías de educación tendrán en cuenta la concertación con las comunidades o sus representantes, definiendo la periodicidad, los planes y estrategias de mejoramiento cuantitativo y cualitativo de los procesos pedagógicos; identificando los avances, logros y dificultades y desarrollando indicadores de proceso y resultado, esta participación es fundamental siempre y cuando se este en un proceso de concertación y no solo de información como sucede en algunas zonas del país.

LO AFRO EN LA POLÍTICA PÚBLICA EN BOGOTÁ

En el siguiente apartado se pretende dar una visión panorámica de cómo ha sido contemplado, si es que, ha sido contemplado el tema étnico desde la administración distrital y en especial que políticas para población afrocolombiana se han desarrollado como sustento para el desarrollo de la -CEA-. No se trata de un estudio riguroso, ni de una evaluación de los correspondientes planes de desarrollo y planes sectoriales de educación de las pasadas tres administraciones

³³ Lineamientos CEA. Pág. 18

³⁴ Oferta educativa flexible MEN

distritales. Más bien el ejercicio propone revisar como son nombrados, como fueron percibidos, donde fueron ubicados dentro de estos planes los mencionados los grupos étnicos que hacen presencia en la ciudad en particular los afrocolombianos, que referencia existen de las poblaciones afro en los respectivos planes de desarrollo y sectoriales, que objetivos, programas, metas y recursos se establecieron para su atención, que referencias tienen sobre los procesos multiculturales, interculturales y de educación intercultural.

También intentará abordar el proceso histórico de definición y desarrollo acciones y de las políticas de educación a favor de la implementación de la -CEA- en el distrito. Se tratará de articular los procesos contextuales, las acciones emprendidas por la SED y las definiciones de políticas inmersas en los discursos de la administración pública y su contexto particular.

Lo afro en los planes de desarrollo y planes sectoriales de la ciudad.

Periodo: 1998-2000

Alcalde Enrique Peñalosa.

Secretaria de Educación Cecilia María Vélez.

Plan de desarrollo Por la Bogotá que Queremos : no contempla los grupos étnicos, ni objetivos, ni metas hacia ellos.

Plan sectorial: no establece atención específica a la población afrocolombiana no hay referencia a la -CEA-, no hay metas, ni recursos.

Observaciones: aborda el tema educativo desde poblaciones vulnerables por su estrato. Trabajó los asuntos de convivencia para el conjunto de los bogotanos la ciudadanía y la identidad moral.

Periodo: 2001-2003

Alcalde: Antanas Mockus.

Secretaria de Educación Cecilia María Vélez y Margarita Peña

Plan de desarrollo Bogotá para Vivir: contempla la diversidad étnica de la ciudad en sus principios³⁵ y aborda la población afrocolombiana en el programa de participación pero no a los demás grupos étnicos.³⁶

No establece ni objetivos, ni metas hacia ellos en el plan.

El énfasis esta en poblaciones vulnerables en su objetivo de justicia social.

Plan sectorial: no establece atención específica a la población afrocolombiana no hay referencia a la -CEA-, no hay metas, ni recursos.

Observaciones: aborda el tema educativo desde poblaciones vulnerables

2004-2007

Alcalde: Luis Eduardo Garzón

Secretario de Educación: Abel Rodríguez y Francisco Cajiao

El tema aparece contemplado en el plan de desarrollo Bogotá Sin Indiferencia en el objetivo de y se estableció como meta.

Plan de desarrollo: desde un enfoque de derechos contempla los 4 grupos étnicos reconocidos en el país. Establece objetivos y metas hacia ellos. En varios sectores y desde varias entidades.

Plan sectorial: Bogotá Una Gran Escuela: establece atención específica a la población afrocolombiana no hay referencia a la -CEA-, pero hay metas y recursos desde 2 proyectos; 1) Derechos Humanos, Convivencia y Democracia y 2) Inclusión Social y Protección a la Niñez y la Juventud. El primero concibe el tema desde la promoción de los derechos humanos y el segundo desde la restitución de los derechos.

Observaciones: se aborda el tema educativo desde poblaciones vulnerables y diversas con un enfoque de derechos, aparece el tema de la diversidad étnica y cultural, el de reconocimiento y una perspectiva intercultural.

³⁵ Establece como parte de sus principios que: Los programas del distrito tendrán en cuenta la diversidad regional, étnica y cultural de los habitantes y las comunidades de Bogotá. Plan de Desarrollo Bogotá para Vivir: Todos del Mismo Lado

³⁶ En su estrategia eficiencia institucional en el programa de participación ciudadana establece que: el distrito promoverá y divulgará los derechos étnicos de la población negras afrobogotanas contenidas en la Ley 70 de 1993, 347 de 1997, 99 de 1993 y 115 de 1994. Plan de Desarrollo Bogotá para Vivir: Todos del Mismo Lado

Anotación adicional: La Alcaldía Mayor de Bogotá en cumplimiento del Acuerdo 175 de 2006 del Concejo de Bogotá promulgó la Política de Acciones Afirmativas para Población Afrodescendiente desarrollo en plan de acciones afirmativas.

Educación, Etnoeducación, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Grupos Étnicos en el Contexto Urbano de Bogotá: Elementos para un análisis preliminar

Antes de abordar el proceso de la -CEA- en Bogotá, debemos analizar la complejidad de estos términos en el contexto de la ciudad.

- Lo que hasta el momento en el país ha sido considerado como etnoeducación, es lo que se ha definido e impartido como una educación casi exclusiva para los grupos étnicos, y no para el conjunto de la sociedad colombiana.

La ley 115 de 1994 a través de su artículo 55 definió la etnoeducación como la educación **para** grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

El artículo 1 del decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional –MEN- amplía un poco más este concepto, considerando la educación **para** los grupos étnicos como parte del servicio público educativo, y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener; recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

- Los grupos étnicos reconocidos en Colombia son 4. Indígenas, raizales, afrodescendientes y rom o gitanos.

El artículo 3 del decreto 804, establece que: en las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras

y raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender a esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias prevista en la ley 60 de 1993.

Dichos planes deberán consultar las particularidades de la cultura de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizarán el cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto.

Posteriormente gracias al reconocimiento por parte del Ministerio del Interior de la comunidad gitana como grupo étnico este artículo es extensible a los rom.

- El proceso de etnoeducación es un proceso complejo donde deben participar, la Nación en coordinación con las entidades territoriales en concertación de las autoridades tradicionales de los grupos étnicos.

Así fue establecido especialmente en los artículos 8, 9 y 10 del decreto 804. ello implica trabajar en procesos de concertación con organizaciones locales como los cabildos y organizaciones distritales como las asociaciones de cabildos u organizaciones nacionales como la ONIC en el caso de los indígenas. En el caso de la población afrocolombiana esta debe ser representada por la Comisión Pedagógica nacional que es una organización de la Consultiva de Alto Nivel para las comunidades negras y en el caso de Bogotá la consultiva distrital. Con la población gitana se tendría que concertar con las respectivas kumpanias, pero también el proceso se podría realizar con personas que representan las comunidades como jefes, médicos tradicionales, ancianos de la kriss, entre otros.

- Los procesos etnoeducativos por cada grupo étnico son diferentes. No sólo porque estos deben desarrollarse de acuerdo a su cultura, sino también porque hay normas que así lo establecen.

La población afro colombiana cuenta con la ley 70 de 1993 y su decreto reglamentario 1122 de 1998, donde se establece de manera especial la Cátedra de Estudios Afro colombianos, en todos los establecimientos

de educación formal del país. Desde el nivel preescolar hasta básica y media. Esta cátedra comprende un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicos relativos a la cultura propia de las comunidades negras y se desarrolla fundamentalmente desde el área de ciencias sociales.

En el caso de las comunidades indígenas y población ROM en cuanto a procesos curriculares, no hay normas especiales más allá de las mencionadas con anterioridad.

- Los procesos etnoeducativos deben realizarse con participación directa de las organizaciones de los mismos.

El Convenio 169 OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991 estableció la obligación de consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. Igualmente, dispone que en el mejoramiento de las condiciones de vida, de trabajo, de salud y educación de los pueblos interesados, previa su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan.

Con las comunidades afro, la organización con la que se debe desarrollar el trabajo pedagógico según la ley 70 del 93 y sus decretos reglamentarios y la Comisión Pedagógica Nacional, la cual hace parte de la Consultiva Distrital para Comunidades Afro, máxima autoridad en la materia en el Distrito.

Con las comunidades indígenas, sus autoridades tradicionales son los miembros de los Cabildos legal y legítimamente reconocidos que en Bogotá son 5: un Cabildo Kichwa (con presencia especialmente en Engativá, Candelaria y Santa Fe); un cabildo Pijao (con presencia especialmente en Usme, Rafael Uribe, San Cristóbal y Ciudad Bolívar), un cabildo Inga (con presencia especialmente en Santa Fe, Candelaria y Mártires) y 2 Cabildos Muisca (con presencia especialmente uno en Bosa y el otro en Suba), **ninguno de ellos ubicado en áreas rurales específicamente.**

Con la comunidad ROM, se dialoga con 2 organizaciones: Unión

Romaní y Prorom. Los gitanos se han ubicado especialmente en las zonas urbanas de Bosa, Kennedy y Puente Aranda.

- La propuesta pedagógica debe tener en cuenta los elementos culturales de las comunidades atendidas pero en un contexto cultural diferente como son los colegios en un ámbito urbano como Bogotá.

Los procesos etnoeducativos que se vienen desarrollando hasta el momento se han dado en medio urbano. La diversidad en la escuela y dentro de esta la diversidad étnica nos lleva a pensar de manera urgente en procesos de interculturalidad, entendida como propuesta política, cultural y educativa que fomenta el reconocimiento y respeto a la diversidad y la diferencia se configura así como la opción de pedagogía en las escuelas que cada vez más se caracterizan por su heterogeneidad.

- Los procesos etnoeducativos son relativamente nuevos en el distrito.

A excepción de la cátedra de estudios afrocolombianos, los demás grupos étnicos no venían siendo atendidos desde una perspectiva de reconocimiento étnico. Esta dado entre otras razones a: la baja interlocución en un marco institucional de las organizaciones con la administración, la poca información con la que se contaba frente a su identidad, ubicación, cantidad, etc. y al poco discurso construido por parte de las organizaciones frente a su derecho a la educación que se refleja en la escasez de propuestas pedagógicas propias.

Ante esta compleja situación, la SED ha venido desarrollando las siguientes acciones:

1. Identificación y caracterización de la población perteneciente a grupos étnicos a través de su sistema de información.
2. Construcción participativa de la política a través de la interlocución y coordinación constante con las organizaciones de esta población (Consultiva, Cabildos, Organización Nacional Indígena de Colombia –ONIC-, Prorom, Unión Romaní) mediante diferentes estrategias mesas de trabajo, comités, Foro Distrital.

3. Apoyo, desarrollo y puesta en marcha de proyectos pedagógicos de reconocimiento étnico. Al contar con la información necesaria y georeferenciada de estos grupos étnicos, la SED ha desarrollado proyectos de investigación y reflexión pedagógica en la búsqueda de alternativas de una adecuada atención desde el año 2004. de esta manera se ha trabajado en aproximadamente 50 colegios distritales.

Por último, nos parece fundamental no suscribir los procesos etnoeducativos exclusivamente a la atención de los grupos étnicos, sino incluir procesos más amplios de interculturalidad, convivencia interétnica y educación para la diversidad y respeto a la diferencia, que se desarrollen en todos los colegios del distrito.

La -CEA- en la SED: una lectura desde la experiencia

La -CEA- es asumida institucionalmente en Bogotá en el año 2000. Aunque el tema no fue visible en el plan de desarrollo y sectorial de la época, como se anotó anteriormente, algunas condiciones históricas permitieron que la SED bajo la administración de Cecilia María Vélez por primera vez tomara la decisión de desarrollar algunas acciones a favor de ella.

El momento no podía ser más emblemático se preparaba la conmemoración de los 150 años de la abolición de la esclavitud y en general las administraciones de diferente orden nacional, departamental y municipal se iban a enfrentar por la pregunta sobre los avances que habían obtenido tras 7 años de la expedición de la Ley 70 de 1993 y 2 años del decreto 1122 de 1998.

De allí que los estudios que a nivel distrital se tienen sobre población afro y que hoy se consideran como de consulta obligatoria se desarrollaron en esta época y abordaron aspectos que tenían que ver con su presencia, situación y diagnóstico de la población afrodescendiente en la ciudad ejemplo de ello es el libro: *Mi Gente Negra en Bogotá* (2000) financiado por la Secretaría de Gobierno y realizados por la Universidad Nacional. Las entidades estatales debían mostrar sus avances en esta temática.

La SED recibe asesoría especializada de organizaciones afro como

Corpidentu, Cimarrón, Colombia Negra, entre otras, delega el tema pero no con destinación exclusiva al tema a una funcionaria que empieza a tratar de coordinar diferentes acciones y por primera vez se le asigna al tema algunos recursos.

Como avance más significativo se entregaron unas orientaciones curriculares que además de responder a la unidad mediante el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación, ofrecer herramientas que favorezcan la educación multicultural...³⁷ Estas orientaciones curriculares fueron desarrolladas para la SED por la historiadora y experta en el tema Adriana Amaya.

La SED también desarrolló una investigación sobre convivencia interétnica en la escuela desarrollada por la Universidad Nacional a través del naciente Grupo de Estudios Afrocolombianos GEA del Centro de Estudios Sociales CES. Esta investigación trató de establecer si efectivamente en los colegios de la ciudad se desarrollaban procesos de racismo y discriminación étnica y racial en la escuela y cómo se daba la convivencia étnica en la escuela, no ahondare en los resultados del estudio ya que el tema será abordado de manera más profunda en el siguiente bloque de ponencias.³⁸ Esta investigación cualitativa se desarrollo en 15 Centros Educativos Distritales. Se estudiaron formas de relacionamiento social y pedagógico de estudiantes afros. Se aborda directamente el racismo y la discriminación racial en la escuela. Desafortunadamente este documento nunca fue publicado, ni se le hizo la suficiente difusión. Al mismo tiempo por primera vez se financian algunos talleres sobre temas afrocolombianos.

En resumen los avances de la SED se mostraron de la siguiente manera en el I foro nacional sobre educación afrocolombiana.

³⁷ Presentación Orientaciones Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. –CEA- Bogotá, nov 2000

³⁸ Convivencia interétnica en los colegios oficiales del distrito

Actividad	Participantes	Fecha
Encuentro académico sobre la Cátedra	50	Enero 99
Taller sobre formulación de PFPD	50	Septiembre 99
Encuentro de expresión Negra	50	Octubre 99
Introducción a la Cátedra	200	Enero 2000
La cátedra y el currículo	50	Junio 2000
Danza africanista	60	Julio 2000
Rondas y juegos afrocolombianos	75	Julio 2000
Presentación orientaciones curriculares	380	Marzo 2001
Danza africanista y lúdica infantil	80	Junio 2001
Presentación resultados de investigación sobre convivencia interétnica	130	Octubre 2001
PFPD ciencias sociales en estudios afrocolombianos	75	Octubre 2001

Posteriormente el tema queda en un limbo, a pesar de que el plan de desarrollo distrital contemplaba por lo menos la divulgación de los derechos de las comunidades afrocolombianas en la SED, no se encarga a nadie sobre el tema lo que hace que no se desarrollaron acciones en el periodo 2001-2003 (Mockus-White) más allá de un PFPD que se había suscrito en el 2000 y que terminó en el 2001, desde la subdirección de formación a educadores como parte de la oferta de cualificación del personal docente. En el mismo fueron atendidos 64 docentes de 55 centros educativos distritales.³⁹

Un importante aporte de este proceso, recogido fue haber analizado la presencia de afrocolombiana en la ciudad vivida como experiencia multicultural, se presentó una panorámica que va desde la ciudad inventada por la historia, hasta la mutación a ciudad recreada por el

³⁹ Memorias Cátedra de Estudios afrocolombianos. Universidad Pedagógica SED. 2002

presente como producto de los procesos flujos migratorios que la han cambiado el rostro y la identidad.⁴⁰

Sin embargo a nivel distrital a través de la Dirección de Participación de la Secretaria de Gobierno, se llevó a cabo un proceso de investigación para establecer algunos aspectos de las condiciones sociales, culturales e históricas de los 4 grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y rom) que habitaban la ciudad quienes ejecutaron así mismo el proyecto en una alianza denominada: Alianza Entre Pueblos, como parte de un proceso que desde el sector cultura se venía gestando a través de la Feria de las Tradiciones.

Hay que advertir que aunque a nivel distrital no se desarrolló un proceso coordinado para la articulación de acciones dirigidas o encaminadas específicamente al fortalecimiento de los procesos de los grupos étnicos y en particular desde el sector educación no se dieron avances, ni en las políticas ni en acciones ello no quiere decir que la -CEA- no se estuviera haciendo en algunos colegios claro más por la iniciativa y compromiso de algunos docentes, como se mostrará mas adelante si se hacia pero de manera marginal e incluso a escondidas⁴¹, por las resistencias de la cultura escolar de algunos docentes y directivos e incluso algunos padres que no querían que sus hijos aprendieran cosas de negros sin importancia, este panorama aunque ha cambiado algún se presenta mas que seguido de lo que se piensa y de lo que se quisiera.

Al iniciar la administración Garzón- Céspedes el tema volvió a tomar dinámica desde los procesos interculturales y de reconocimiento de la diversidad étnica y cultural presente en la ciudad. Retomar el tema desde la SED no fue fácil, ya que no se encontraban los insumos para ver con claridad el tema, esto incluyó que no había personal especializado en el tema específico de etnoeducación, que se debían asumir no sólo la población afro, sino además los otros grupos étnicos reconocidos en la ciudad y no era clara en un principio la interlocución con diferentes grupos que pretendían representar la población étnica.

⁴⁰ Ponencia por Inirida Morales coordinadora del PFPD CEA, que fue presentada en la VI Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado y recogida en las memoria del PFPD mencionado. 2002

⁴¹ Relato de la profesora Ruby Quiñónez.

Desde el plan sectorial: Bogotá Una Gran Escuela, el tema esta contemplado en los proyectos de:

- Derechos Humanos, Convivencia y Democracia
- Inclusión Social y Protección a la Niñez y la Juventud

La SED trató de conformar un equipo para trabajar el tema, se contrataron algunos estudios para establecer una línea de base actualizada que incluyó la caracterización de las experiencias de -CEA- que se realizaban en el distrito, y un estudio sobre atención educativo a miembros de grupos étnicos realizada por la Asociación de Trabajo Interdisciplinario ATI entre el 2004 y 2005 y un estudio para desarrollar una política de educación intercultural que tuviera en cuenta la población en situación de desplazamiento según características de etnia, genero, generación y cultura.

Se necesitaba saber que estaba pasando en este tema en el distrito, de cuanta población se estaba hablando y no habían datos confiables en la SED pues estas variables étnicas no se reportaban por parte de los colegios, por ejemplo en el año 2003 en un derecho de petición al cual se le daba respuesta se afirmó que en la ciudad solo se encontraban matriculados 23 indígenas en todo el distrito.

Se necesitaba ver y analizar que había pasado con la implementación de las orientaciones curriculares de la -CEA-, por ello se contrató a la ruta afrocolombiana a través de la Universidad Pedagógica para ver las tendencias del desarrollo de la -CEA- en los colegios distritales. Este proceso caracterizó 44 proyectos de -CEA- en igual número de colegios.

En el marco del proceso de participación que se desarrolló en el distrito para la formulación del plan sectorial y posteriormente del foro educativo distrital que tenia como tema: La Ciudad y las Políticas Educativas realizado en el 2005, se organizaron mesas de trabajo sobre el tema de atención educativa para grupos étnicos e interculturalidad, se realizaron mesas por grupo étnico que al principio no fue nada fácil convocarlos ya que en parte la confianza de las organizaciones ante las diferentes instancias gubernamentales estaba disminuida.

Con estos primeros insumos se empezó a tener mayor claridad frente al

tema, se identificaron experiencias y docentes y se definió acompañar y fortalecer algunas de ellas a través de un proceso de un festival escolar intercultural, que trabajaría al interior de las instituciones y fomentaría un espacio para la reflexión pedagógica y el encuentro intercultural de los colegios en el espacios local. En este proyecto también se aborda una investigación de convivencia interétnica en el ámbito escolar de los colegios de Bogotá, el documento final y los resultados hoy los pueden consultar en la página web de la secretaria y más tarde podremos escuchar sobre este proceso, pues Rudecindo Castro de la organización ORCONE profundizará sobre el mismo.

La SED también desarrolló un proceso de formación de docentes a través de la Universidad Nacional un PFPD denominado los caminos de Elegguá que venia dando muy buenos resultados y que había atendido 60 docentes en el 2005.

Un impulso definitivo para el tema se dio desde la aprobación de la política pública distrital y el plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes en el 2006 de conformidad a lo establecido en el Acuerdo 175 de 2005, la administración distrital en general ya venia desarrollando un proceso de concertación con la Comisión Consultiva Distrital para Comunidades Negras.

Desde este marco de acción la Secretaría de Educación Distrital –SED- tomó una acción decisiva para el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la ciudad a través de expedición de la resolución No. 1961 del 14 de mayo de 2007.

La resolución 1961 convoca a todos los colegios de la ciudad públicos y privados a que realicen actividades de reconocimiento del aporte cultural de la población afrocolombiana en la constitución de la identidad nacional. Establece la designación de un docente por colegio y jornada para la coordinación de la Cátedra, estímulos a docentes y colegios que desarrollen experiencias significativas en torno a ella, entre otros puntos.

Desde el Plan de Desarrollo Distrital: Bogotá Positiva, este tema esta contemplado en el Objetivo Ciudad de Derechos; programa: Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor y contará con recursos que aun

están por establecer en el proyecto de Derechos humanos, convivencia, participación, interculturalidad y equidad de género en el colegio.

Y en el proyecto de Inclusión en el componente de diversidad étnica y cultural donde la -CEA- por primera vez aparece con nombre propio y con recursos y donde esperamos establecer un proceso de articulación al interior de la SED donde podamos desarrollar una perspectiva intercultural desde diferentes proyectos de la SED como Escuela-Ciudad- Escuela, formación a docentes, etc.

Quisiera retomar los elementos que Axel mencionaba al referirse a las políticas públicas y reflexionar en el proceso de Bogotá en los últimos 4 años:

– Hoy por fin el tema esta Incorporado en los planes de desarrollo y en los planes del sector a largo plazo

– Hoy el tema al interior de la SED tiene una interlocución clara de parte y parte, existe el personal y los recursos destinados para viabilizar las diferentes iniciativas.

– Hoy conocemos mejor los colegios, los docentes y estamos creando un sistema de estímulos a experiencias significativas, como salidas e intercambios pedagógicos a zonas de cultura afro como la salida al litoral Pacífico Colombia de la que se tratará a profundidad más tarde por parte de ORCONE y el profesor Rudecindo Castro, que además de ser un reconocimiento al compromiso y tenacidad de los docentes es una oportunidad de cualificación excepcional de los mismos.

También hemos desarrollado algunos apoyos en los colegios como el desarrollo de Cine- foro afro en 15 colegios con asesoría contratada desde la SED, hemos pensado también en publicar algunas experiencias de los docentes, en una primera muestra en las memorias de este evento, y quisiéramos desarrollar algunos otros materiales con su participación activa y autoría.

– En la parte de Formación de docentes, en el último año más de 900 docentes han participado en talleres y seminarios sobre -CEA-, 55 docentes el año pasado y 60 docentes en el antepasado realizaron el PFPD de la Universidad nacional Eleguá y los Caminos de la Tolerancia, venimos apoyando 2 redes de maestros, la de la universidad nacional de las que le hablas el profesos Maguemati y la de los Hilos de Ananse

que ya les he mencionado y que intervendrán mas tarde. En estas 2 redes vienen participando alrededor de 100 docentes y abrimos el año pasado un cupo para 20 docentes quienes están cursando estudios de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional sobre educación con una línea de investigación en interculturalidad y cuyo criterio de selección estaba dirigido a docentes que vinieran desarrollando procesos de educación intercultural.

–Sobre la promoción de la investigación podemos decir que hemos desarrollado varios procesos de investigación que nos permiten ver con mayor claridad el tema en nuestro contexto, para saber como se desarrolla , a la -CEA- en nuestros colegios, que piensan los docentes de cómo se puede realizar, que entienden por ella, que propuestas tienen que piensan de la interculturalidad como la entendían los colegios y como eran atendidas las poblaciones y como fenómenos como el desplazamiento afectan nuestro panorama de intervención. Pero la idea además es que los profesores siguen investigando, una de las premisas que tenemos es que la -CEA- es un proceso continuo de investigación por parte de los docentes.

- Sobre la sostenibilidad de las acciones creemos que con la expedición de la Resolución 1961 la -CEA- ganará mayor espacio institucional, además del avance que en el desarrollo de la política distrital brinda el decreto 151 de la Alcaldía Mayor donde se establecen los lineamientos de política pública para atención a la población afrocolombiana residente en Bogotá.

Y quisiera agregar algunas anotaciones sobre los materiales. Elaboración de material propio Orientaciones Pedagógicas de Cátedra Afrocolombiana para la ciudad

Para el presente año se tiene previstas varias publicaciones y materiales que llegaran a todos los colegios distritales que consideramos serán de gran ayuda en este propósito, estos materiales serán desarrollados con los mismos docentes.

En el caso particular de la SED la Consultiva conformó una comisión para la concertación de algunas acciones y de la política en general, esta comisión se reunió periódicamente y uno de sus principales avances fue la expedición de la resolución 1961 de 2007 sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA-

Para el presente año trabajaremos en la conformación definitiva de la Comisión Pedagógica Distrital como espacio legal y legítimo de concertación para avanzar en los asuntos del fortalecimiento de la -CEA- en los colegios de la ciudad.

Desde el Plan de Desarrollo Distrital: Bogotá Positiva, este tema está contemplado en el programa: Educación de calidad y pertinencia para vivir mejor y contará con recursos que aun están por establecer en el proyecto de Derechos humanos, convivencia, participación, interculturalidad y equidad de género en el colegio que tiene que ver con la promoción de los derechos humanos y en el de inclusión que aborda su reparación.

Para finalizar quisiera mencionar los retos que deberá afrontar la actual administración de frente a este tema.

Los retos de la SED tienen que ver con los siguientes aspectos:

- **Sistema de seguimiento.** Se necesita de un sistema que permita ver los alcances, limitaciones, dificultades y potencialidades de los colegios en cuanto al desarrollo de la -CEA-.
- **Orientaciones Pedagógicas para respetar y asumir la diversidad.** La SED debe desarrollar una nuevas orientaciones para la ciudad que partan de su contexto urbano, de las nuevas condiciones de diversidad, que tenga en cuenta los diferentes grupos poblacionales que asisten a los colegios por su genero, por su generación, por sus identidades juveniles, por su opción sexual, por su etnia, etc, donde podamos desarrollar un sistema que proteja sus subjetividades y particularidades en el marco del mutuo respeto y de derechos humanos que nos permita pensar en una educación que valore y respeta la diferencia y la diversidad y una educación intercultural.
- **Sostener lo político.** La SED debe mantener y consolidar los espacios de participación con las organizaciones afro y en especial con la Consultiva Distrital y entre los 2 dinamizar la Comisión Pedagógica Distrital.
- **Ampliar cobertura de los programas.** Este es un deseo para poder impactar de manera significativa la ciudad y el sistema educativo en su conjunto.
- **Fortalecer estrategias innovadoras para realizar la -CEA-**

en Bogotá. La SED debe seguir apoyando las iniciativas que buscan desarrollar la -CEA- desde estrategias innovadoras como el cine, los multimedia, utilizar la ciudad como escenario pedagógico y educativo para desarrollar la -CEA-, creo que se debe continuar buscando intercambios pedagógicos entre nuestros docentes y los docentes de otras regiones, ir pero también que vengan, etc.

- **Consolidar una propuesta -CEA- en lo urbano, desde la ciudad.** A través de una navegador pedagógico afrourbano visibilizar los partes de los afrocolombianos en la construcción histórica, cultural y simbólica de la ciudad, hacia allá hemos avanzado con el trabajo que venimos desarrollando con la Red Hilos de Ananse.
- Creo que en todos estos aspectos la resolución 1961 será fundamental, por lo cual la debemos seguir dando a conocer y exigir su cumplimiento, es un documento que debe garantizar que la -CEA- sea una realidad en todos los colegios de la ciudad y contamos con todos ustedes para este propósito.

CONCLUSIONES

Quisiera hacer 3 reflexiones finales sobre el tema: la primera tiene que ver con el tema de la política pública, sus enfoques, alcances y resultados, la segunda tiene que ver con los procesos de participación de estas comunidades y la última con la complejidad del tema en un contexto como el de Bogotá

En primera instancia hay que afirmar que este tema no aparecía en los anteriores planes sectoriales de la ciudad. Lo cual producía de un lado acciones sin política, es decir acciones sin rumbo y sin impacto.

En Bogotá hay que pensar y repensar los asuntos de la política pública, debemos seguir pasando de una política multiculturalista que reconoce la diferencia a políticas interculturales en clave de derechos donde se sigan garantizando la participación de las poblaciones.

En segunda instancia con la participación de las comunidades en la construcción e implementación de las políticas en las condiciones

adecuadas de garantía y respeto en un dialogo y negociación intercultural que les permitan a unos y otros fortalecer y desarrollar sus proyectos de vida. Creo que hoy se viene definiendo pasar de percibir las comunidades como objetos de la política a sujetos de las mismas a los cuales se les reconoce su capacidad para definir su propio destino.

Por último, quisiera señalar que el tema de la etnoeducación y de la -CEA- en Bogotá es un tema complejo que de un lado debe tener en cuenta los escenarios locales para su implementación y desarrollo ya sean estos rurales o urbanos y como propuesta que debe estar unido al tema del reconocimiento y respeto de la diversidad y estrategia debe ser una educación intercultural critica que sea capaz de hacer preguntar por la escuela que tenemos y la escuela que queremos.

La -CEA- tiene el potencial para ser una apuesta política y cultural por una educación apartada de ideas estigmatizantes y que den cuenta de la diferencia y diversidad étnica y cultural como recurso, pasar del la tolerancia al disfrute de la diferencia y la diversidad.

Para implementar la -CEA-, pero apostando a que todos los colegios desarrollen procesos de reconocimiento étnico y de educación intercultural, esta debería ser una meta explicita en el plan decenal de educación que se viene construyendo.

BIBLIOGRAFÍA

Bogotá Afrocolombiana. Propuesta pedagógica para la -CEA- SED 2008. Corporación Red de Docentes Tras los Hilos de Ananse.

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

Memoria Décimo Foro Educativo Distrital: La Ciudad y Las Políticas Educativas. Pág. 11 y 12. SED.2005

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

Investigaciones de Arocha, Rojas, Castillo, Walsh, entre otros

Jaime Arocha. Utopía para los excluidos: el Multiculturalismo en África y América Latina. CES.

Programa de Etnoeducación MEN, Política de Etnoeducación Afrocolombiana. MEN 2002,

María Isabel Mena sobre la historia del África y los africanos, las africanas y sus descendientes en los textos escolares en especial su presentación para este Foro.

CONPES 2909 (Programa para el desarrollo y fortalecimiento de la población afrocolombiana. 1997)

Plan Nacional de Desarrollo de la Población Afrocolombiana- Hacia una nación pluriétnica y multicultural. 1998).

CONPES 3058 DNP

Ley 70 de 1993

Decreto 2249 de 1995

Decreto 1122 de 1998. MEN

Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas 1996.

Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. MEN

Lineamientos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. MEN 2001

Programa de Etnoeducación MEN, Política de Etnoeducación Afrocolombiana . MEN 2002

Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales PEI sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana

Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana.

Plan de desarrollo 1998- 2001: Por la Bogotá que Queremos

Plan de desarrollo 2001- 2003: Bogotá para Vivir

Plan de desarrollo 2004- 2008 Bogotá Sin Indiferencia

Propuesta Plan de desarrollo 2008- 2011 Bogotá Positiva

Plan sectorial de educación 1998-2001. Secretaría de Educación Distrital

Plan sectorial de educación 2001-2003. Secretaría de Educación Distrital

Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá Una Gran Escuela Secretaría de Educación Distrital

RACISMO, DISCRIMINACION RACIAL HACIA POBLACION AFRO EN LA ESCUELA EN BOGOTA 1998-2007: APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE

Celene Mosquera⁴²

Licenciada en educación
Docente Colegio Distrital Ciudad de Bogotá

INTRODUCCIÓN

El documento que a continuación se presenta hace parte del trabajo de investigación de un estudio de caso sobre: “FORMAS DE DISCRIMINACION FENOTIPICA EN TORNO AL LENGUAJE, EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES AFRODESCENDIENTES EN VARIOS GRADOS DE UN COLEGIO DE BOGOTA”

A través de los análisis del discurso de los tipos de relaciones que se han instaurado entre los miembros de la comunidad educativa, es preciso entender el impacto y la persistencia naturalizada del racismo y la discriminación racial en la escuela y en el cotidiano de la sociedad colombiana. El fin de esta investigación consistió en contribuir, desde una perspectiva pedagógica, a la formación de una ciudadanía tolerante, mediante la promoción de prácticas comunicativas adecuadas, para propiciar en la comunidad educativa prácticas que permitan la apropiación de la identidad y la convivencia armónica entre comunidades diversas, dando paso a la compilación de fundamentos (como evidencias y estrategias), que promuevan la nación no por integración ni segregación, sino, mediante la preservación y el respeto por la diversidad en la escuela.

Aunque el interés más que catalogar las acciones o comportamientos dentro de un concepto como lo es la “discriminación” si fue detectar hasta qué punto afecta esta ‘situación’ en el cotidiano y en este caso, el cotidiano de las niñas, niños y adolescentes, en la escuela. En los procesos educativos ya se ha hecho muy obvia la importancia que debe tener para los educadores y educadoras populares y ‘privados’ la dimensión cultural, sin embargo esta situación parece resumirse a

⁴² La presente ponencia hace parte de la investigación mencionado, desarrollado por Celene Mosquera, Verónica Rocha con la asesoría de Fabián Molina. Este documento es de la autoría de las 3 personas mencionadas.

la parte legal (artículo transitorio 55 de la constitución nacional, hoy conocido como ley 70 de 1993), propuestos por las diversas leyes (nacionales e internacionales), y esto no es suficiente ya que para lograr un impacto y cambios tangibles (desde lo comunicativo y lo social) es necesario unir fuerzas en donde participen todos los actores sociales.

Se tomo como fuente de insumo la escuela, ya que esta es reproductora, a menor escala, de las diversas situaciones y relaciones sociales que afronta nuestro complejo cultural. Aquí también situó la relevancia del lenguaje en la vida social de una comunidad, y en este sentido retomo a (Rodríguez 2002) quien afirma que: "la forma de habla común transmite mucho más que palabras, transmite un acervo oculto de supuestos compartidos" y esto supone que todo este complejo comunicativo que se da en la escuela lleva en las entrañas un conjunto de imaginarios contextuales, por ende relativos a la comunidad en que se encuentren. Además creemos firmemente que en la escuela se deben formular medios y espacios que propicien un lugar de reflexión encuentro y dialogo interracial, ya que la diversidad étnica no tiene futuro por la vía del rechazo, la discriminación y la segregación.

Al desarrollar nuestra investigación, como una dificultad registramos la poca producción académica, pedagógica e investigativa sobre el tema y la manera restringida para su consecución, de ahí nuestro interés en compartir con ustedes nuestro camino recorrido, esperando poder brindar elementos que puedan apoyar el desarrollo de otros procesos de investigación similares y de reflexión pedagógica sobre el tema.

Respecto al estado del arte es necesario mencionar que: la situación de discriminación de lo estudiantes afro descendientes en las escuelas de la ciudad es un tema muy nuevo, por lo cual no se encuentran muchos estudios sobre el mismo. Sólo 6 estudios en profundidad abordan la temática de lo afro en las escuelas del distrito de manera específica. De estos, 3 trabajan los asunto generales de la -CEA- donde la discriminación es un capitulo, subtítulo o tema dentro de un trabajo más amplio. Los otros 3, tratan de manera directa el problema del racismo y de la discriminación racial en las escuelas de Bogotá. La mayoría de la documentación encontrada no circula sino en redes académicas restringidas ya que se encuentra en medio magnético y no se consiguen a través de las páginas Web de las diferentes entidades.

APROXIMACIONES A LA APROXIMACIÓN.

El estado del arte se concibe como una investigación documental orientada a dar cuenta del conocimiento frente a una cuestión en un periodo de tiempo y en un ámbito intelectual previamente determinado.

En nuestro ejercicio de investigación escogimos los documentos producidos por las instituciones oficiales de la ciudad que tienen que ver directamente en la temática como la Secretaría de Educación del Distrito –SED- y el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP-. También se buscaron documentos que trabajaran esta temática en instituciones académicas con grupos consolidados de investigación sobre asuntos afrocolombianos como el Grupo de Estudios Afrocolombianos –GEA- de la Universidad Nacional y organizaciones gubernamentales que pudieran abordar directamente, el tema del racismo y la discriminación racial hacia la población afrodescendiente en escuelas y colegios de la ciudad.

Definimos 1998 como fecha de inicio de nuestra búsqueda, por cuanto es el año de la reglamentación del artículo 39 de la Ley 70 conocida como Ley de Comunidades Negras donde se establecía la obligatoriedad para todos los establecimientos educativos de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA-- consideramos que seguramente a partir de esta fecha se encontrarían documentos que analizaran las reflexiones y relaciones entre la escuela y la discriminación hacia estudiantes afros.

Una vez identificados tratamos de clasificarlos por sus características: origen por entidad, título y tipo de entidad (estatal, ONG, universitaria), tipo de documento (libro, cartilla, revista, etc) breve descripción inicial contemplando tipo de estudio (cuantitativo, cualitativo) y relación inicial con el objeto de estudio y año de origen.

RACISMO Y DISCRIMINACION RACIAL HACIA LOS AFROS.

El texto a continuación, tratará de mostrar de manera más bien panorámica algunos antecedentes, razones históricas y relaciones culturales que han puesto a las poblaciones de origen africano y a sus descendientes con sus culturas en una desventaja social para su desarrollo, por lo cual su aporte al desarrollo del mundo y de sus

diferentes naciones ha sido invisibilizado y en especial en la misma nación colombiana.

En primer lugar, debemos decir que el tema es más complejo de lo que parece a primera vista, ya que tiene unas hondas raíces históricas que provienen no sólo desde el proceso de esclavización, trata trasatlántica hemos conocido como " La Colonia " tanto la llevada a cabo en América como en África. Algunos autores e investigadores como Maria Eugenia Cháves⁴³ del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Estocolmo la han ubicado desde la interpretación de jerarcas de la iglesia en el renacimiento ibérico de los mitos de la creación Judeo-cristianos donde la población negra parece ser vista como un resultado no deseado por Dios y desde allí se justificaría su esclavitud.

En un pasaje del antiguo testamento aparece la historia en la Cham el tercer hijo del Patriarca Noé quién viendo a su padre borracho se burló de su desnudez a diferencia de sus hermanos: Seth y Jafet quienes le cubrieron el cuerpo sin siquiera mirarlo. La burla de Cham fue castigada por Dios, quien maldijo a sus descendientes y los condenó a servir por siempre como esclavos de los descendientes de Seth y Jafet. La historia bíblica no hace referencia al color de la piel como signo de maldición, sin embargo las interpretaciones posteriores por parte de grupos hegemónicos establecieron una relación de significación como una estrategia discursiva para justificar la diferencia y fundamentar la subalternidad de los pueblos africanos.

El mito hebreo fue interpretado posteriormente como el principio de la división del mundo en tres partes donde Seth y Jafet habitan poblado Europa y Asia y Cham, los territorios que comprenden el continente africano y la península arábiga y que en hebreo se denomina Kus, un vocablo que significa quemado, y que también han recibido el nombre de Etiopía. Este espacio se concebiría entonces como el del pueblo maldito, condenado a la esclavitud.

También, hay que decirlo entender las raíces del racismo y la discriminación racial hacia la población negra debe atender dimensiones histórico- espaciales en los niveles internacionales, nacionales y locales que se yuxtaponen y se retroalimentan.

⁴³ Afro- reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Colección CES. 2007

Recordemos que el racismo es una ideología que establece la superioridad de una población sobre otra, basada en unas supuestas condiciones naturales de estas. Es decir se otorgan unas características a las personas por ser o parecer de un determinado grupo étnico o nacionalidad.

La discriminación racial es el acto concreto de exclusión de una persona por razones racistas. Según las Naciones Unidas esta expresión denota toda distinción, exclusión, restricción o preferencia por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales....

Aportes más significativos para desarrollar nuestro objeto de estudio.

Cuadro resumen documentos encontrados por entidad

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inicial	Año
SED/ Adriana Maya	Estatál- gubernamental	Orientaciones Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Cartilla. Publicación 2000 ejemplares	Orientaciones pedagógicas para implementación de la CEA en los colegios. Aunque no aborda el racismo y la discriminación actual en la escuela establece sus raíces históricas para ser trabajadas en la escuela.	2000
SED/ CES GEA/ Universidad Nacional		Convivencia interétnica en los colegios oficiales del distrito	Libro en medio magnético	Investigación cualitativa en 15 Centros Educativos Distritales. Se estudiaron formas de relacionamiento social y pedagógico de estudiantes afros. Se aborda directamente el racismo y la discriminación racial en la escuela.	2001

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inicial	Año
SED/ ORCONE	Estatal-gubernamental	Festival interétnico en 11 localidades de la ciudad	Libro. Informe de Consultoría. Medio Magnético	Proceso de acompañamiento en implementación de CAE y educación intercultural en 22 colegios. Se aborda directamente el racismo y la discriminación racial en la escuela.	2005
SED/ Universidad Pedagógica		Caracterización de proyectos de CEA	Informe final de consultoría. Medio magnético	Proceso de caracterización de 44 proyectos de CEA en igual número de colegios. Aunque no hace un estudio específico de la discriminación por pertenencia étnica en las escuelas muestra las tendencias de enfoque de los proyectos de CEA en los colegios Distritales.	2005
Universidad Nacional CES- GEA	Estatal Universitaria GEA	Convivencia interétnica en los colegios oficiales del distrito	Libro en medio magnético	Se explicó anteriormente. La financiación del estudio fue de la SED.	2001
IDEP	Estatal	El arco iris de las aulas: Discriminación en la escuela	Publicación 1000 ejemplares	Aborda el tema de la discriminación en la escuela. La discriminación por razones étnicas o raciales en la escuela no es abordada.	1999

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inicial	Año
IDEP/ Red de docentes Hilos de Ananse	Estatal	Educación para el Reencuentro	Informe final de acompañamiento pedagógico. Medio magnético	Aborda la experiencia de 17 docentes del distrito de 10 colegios quienes conforman una red de docentes etnoeducadores. Aborda entre otros aspectos la convivencia interétnica, la discriminación étnico racial y la valoración de los saberes ancestrales afros en la escuela.	2005
Universidad Pedagógica Nacional/ SED	Estatal Universitaria	Memorias Catedra de Estudios Afrocolombianos	Libro. Publicación	Son las memoriales de un Programa de Formación Permanente de Docentes desarrollado para 60 docentes de la SED entre los años 2000 y 2001. Sistematiza 4 experiencias de CEA de 14 colegios. El programa curricular abordó la discriminación pero solo 2 colegios abordaron este tema como eje de su respectivo proyecto.	2002
Fundación Restrepo Barco para la UNESCO	ONG financiación organismo internacional	Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela	Publicación. Medio magnético PDF	Investigación cualitativa en 6 países de América Latina incluida Colombia en una escuela de Bogotá sobre la atención educativa a población afro. Aborda directamente el tema de la discriminación étnica y racial.	2005

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inicial	Año
Fundación CEPECS	ONG	¿Negros en la Escuela?	Boletín. Publicación disponible en medio magnético	Es un boletín de la serie: Derecho Jóvenes de esta ONG. Aborda directamente la discriminación étnica y racial en los colegios de Bogotá. Establece situaciones históricas, de marginalidad y nuevas condiciones de discriminación por desplazamiento forzado.	2002

Ante la realmente poca producción académica e investigativa encontrada posteriormente se buscaron otros documentos que tuvieran relación con nuestro objeto de estudio, por ello abordamos una importante cantidad de textos sobre el tema de las políticas etnoeducativas en general, experiencias pedagógicas sobre Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA— y lineamientos curriculares que por sus características de enfoque y extensión no aparecen en este apartado de nuestro trabajo pero hacen parte de los análisis que a lo largo del mismo se desarrollan.

Sin embargo, es importante mencionar por lo menos 4 de ellos que si bien no abordan el tema específico en Bogotá de manera directa aportan importantes elementos para la comprensión del fenómeno. El primero de ellos trata el tema desde otra localidad. La profesora Carmen Cecilia Velásquez en su estudio: "Aquí ellos son iguales a los demás" investiga el tema del racismo en el ámbito escolar en 2 escuelas del municipio de Soacha.

Otro de los documentos en una iniciativa del Ministerio de Educación desarrollado en el 2004. este documento trata de dar cuenta del estado del arte de la etnoeducación en Colombia. Allí se presentan las principales tendencias académicas y una propuesta de periodización de la misma.

Por último, hacemos referencias a los resultados de la pruebas comprender de ciencias sociales aplicada por la SED a 3835 estudiantes de grado quinto y 3784 estudiantes de noveno de 229 colegios entre oficiales y no oficiales de la ciudad en el 2005. En esa misma vía encontramos el estudio del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE quienes a través de su estudio: Actitudes, Imaginarios y Valores de los Niños en Torno a la Violencia, como Base de una propuesta educativa para la construcción de la Paz diseñada por los propios Niños, abordan el tema del racismo y estereotipo de la población étnica en 12 colegios de 6 ciudades y municipios del país.

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inícia	Año
CINDE	ONG	Actitudes, Imaginarios y Valores de los Niños en Torno a la Violencia, como Base de una propuesta educativa para la construcción de la Paz diseñada por los propios Niños.	Publicación libro Educación para la Paz. 1999 Cooperativa editorial el Magisterio	12 escuelas, 297 niños y niñas de los grados 4 y 5 de 6 municipios. Imaginarios de los niños frente a los grupos étnicos.	1998
MEN	Estatad Gubernamental	Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia	Publicación MEN	Muestra una abundante producción sobre estudios afrocolombianos, sobre todo desde experiencias pedagógicas en las principales conas de asentamiento de estas poblaciones con énfasis en Proyectos educativos Comunitarios de carácter rural. Allí se parte en general de la etnoeducación afrocolombiana y no necesariamente de la CEA	2004

Entidad	Tipo de entidad	Título	Tipo de documento	Descripción inibia	Año
Trabajo de grado	Particular.	Aquí ellos son iguales a los demás en Afroreparaciones Universidad Nacional	Publicación en afroreparaciones: Memoria de la Esclavitud y Justicia reparativa	Investiga el tema del racismo en el ámbito escolar en 2 escuelas del municipio de Soacha. Muestra estereotipia colonial hacia la población afro.	2007

LOS HALLAZGOS: ANÁLISIS DE LO ENCONTRADO DESDE EL ESTADO DEL ARTE.

La situación de discriminación de lo estudiantes afrodescendientes en las escuelas de la ciudad es un tema muy nuevo, por lo cual no se encuentran muchos estudios sobre el mismo.

Como ya se dijo, sólo 6 estudios en profundidad abordan la temática de lo afro en la escuelas del distrito de manera específica. De estos, 3 trabajan los asunto generales de la -CEA- donde la discriminación es un capítulo, subtítulo o tema dentro de un trabajo más amplio. Los otros 3, tratan de manera directa el problema del racismo y de la discriminación racial en las escuelas de Bogotá.

Los estudios se encuentran desde el año 1998, en casi 10 años de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA— (aunque ya era un mandato desde la expedición de la Ley 70 de 1993 y se demoraron 5 años para reglamentar los asuntos correspondientes a la -CEA-), la ciudad aun no tiene un cuerpo documental que profundice el conocimiento que se tiene sobre estos asuntos, lo cual dificulta su abordaje social y pedagógico.

Esto es aun más grave si se tiene en cuenta que la mayoría de la documentación encontrada no circula sino en redes académicas restringidas ya que se encuentra en medio magnético y no se consiguen a través de las páginas web de las diferentes entidades. A esto se suma la situación que aunque se cuenta de todas maneras con 2 investigaciones específicas sobre racismo en la escuela como los son los estudios de la Universidad Nacional y ORCONE, estos no se han

publicado ni socializado con suficiente contundencia a los docentes y centros educativos de la ciudad.

Los documentos encontrados también muestra una tendencia y es que aunque los entes gubernamentales financian diferentes procesos de investigación no se preocupan por su socialización en general a la ciudadanía en general. Las universidades, centros de investigación y ONG por ello buscan alternativas financiación para sus investigaciones, son embargo parece ser que el tema de lo afro a nivel general por el momento esta relacionado a procesos más amplios de su inserción a la ciudad y que abordan la escuela solo tangencialmente.

También creemos que el tema del racismo y la discriminación racial en la escuelas de Bogotá es un tema que ha sido abordado de igual manera tangencial en investigaciones y proyectos más generales como la educación para la paz o para la diversidad, pero no desde sus aspectos lingüísticos propiamente, aunque por supuesto el tema en tocado por varios artículos y producción académica especialmente se hace referencia a su etnónimo como negro, afrocolombiano o pueblo negro y a la referencia de algunos apodos y chistes.

La producción académica muestra que efectivamente desde el año 1999 se vienen aportando trabajos para entender el fenómeno del racismo en la escuela. Es de anotar que en el año 2000 se conmemoraron los 150 años de la llamada abolición de la esclavitud, lo que puso este tema en el panorama nacional. De allí que los estudios que a nivel distrital se tienen sobre población afro y que hoy se consideran como de consulta obligatoria se desarrollaron en esta época y abordaron aspectos que tenían que ver con su presencia, situación y diagnóstico de la población afrodescendiente en la ciudad ejemplo de ello es el libro: Mi Gente Negra en Bogotá (2000) financiado por la Secretaría de Gobierno y realizados por la Universidad Nacional seguramente las agendas estatales debían mostrar sus avances en esta temática.

Los estudios adelantados en los colegios de la ciudad han contado además con el apoyo financiero de entidades oficiales como la Secretaría de Educación del Distrito en 3 casos y la UNESCO son de muy buena calidad ya que han sido elaborados por grupos de investigación y organizaciones consolidadas y con experiencia en el tema en general de los estudios afrocolombianos y contaron con la financiación necesaria.

La reseña de los tres estudios que ha continuación se presentan se elaboraron del año 2000 al 2005 y abordan de manera directa el asunto del racismo y la discriminación racial en la escuela, deteniéndose especialmente en el caso de los afrocolombianos.

Principales estudios en Bogotá sobre discriminación en la escuela hacia los afro.

Los tres estudios son de corte etnográfico y utilizan diferentes técnicas de investigación como la observación participante y entrevistas semiestructuradas con diferentes actores escolares

El primer estudio que trató directamente el tema se denominó: Convivencia interétnica en los colegios oficiales del distrito. Este se desarrolló en el año 2001 y fue financiado en su totalidad por la SED y fue realizado por el Grupo de Estudios Afrocolombianos del Centro de Estudios Sociales –CES- de la Universidad Nacional. Desafortunadamente sus resultados nunca fueron publicados por lo cual su circulación ha sido restringida en grupos académicos y de investigación. Los docentes vivencian diferentes tipologías de discriminación: Exclusión directa (se presenta en menor frecuencia), difamación (los negros son mal estudiantes y peleadores), estigmatización (resistencia física, estilo de peinado, sensualidad extrema, apodos), invisibilidad (ignorar la presencia afro) esta última se presenta con mayor frecuencia. Es frecuente acusar de autodiscriminación, o de la negación total del fenómeno.

El siguiente estudio se desarrolló en el 2003 y fue publicado en el 2004 por la Fundación Restrepo Barco para la UNESCO fue una Investigación cualitativa en 6 países de América Latina incluida Colombia en una escuela de la localidad de Kennedy en Bogotá sobre la atención educativa a población afro. Solo 2 países trabajaron con poblaciones afro: Colombia y Brasil. Abordó directamente el tema de la discriminación étnica y racial desde la perspectiva de los mismos estudiantes sobre sus formas de relación con la escuela, sus compañeros y docentes. Mostró tendencias a la estereotipación de los y las afro en la escuela y su refuerzo ante las identidades asignadas.

El último estudio se denominó: Festival interétnico en 11 localidades de la ciudad proyecto realizado en el 2005 por la Organización de Comunidades Negras-ORCONE-. fe un proyecto de investigación y

acompañamiento pedagógica para la implementación de la -CEA- de carácter intercultural.

Teniendo como premisa que uno de los retos en la escuela es poder identificar procesos o dinámicas concretas de la cuestión étnica y de la interculturalidad en las instituciones educativas. Desarrollaron una matriz de escenarios de la interculturalidad en los diferentes colegios del D.C. teniendo en cuenta la presencia o ausencia de dinámicas interculturales, entendidas desde de la existencia o ausencia de grupos étnicos y sobre ello, la voluntad de cada colegio por conocer, profundizar, formular y desarrollar el componente intercultural desde la perspectiva étnica.

INDAGAR...	SI, SE BUSCA Y SE VALORA EL COMPONENTE INTERCULTURAL, DESDE LA PERSPECTIVA ÉTNICA Y LOS DERECHOS HUMANOS	NO SE BUSCA, NO SE VALORAN O NO SE CONOCE EL TEMA DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA ÉTNICA Y LOS DERECHOS HUMANOS
SI existen grupos étnicos en la IED	CONVIVENCIA PACÍFICA INTERCULTURAL	ASIMILACIÓN Y DISCRIMINACIÓN
NO existen grupos étnicos en la IED	INTEGRACIÓN	NEGACIÓN Y DESCONOCIMIENTO

- **Escenario 1: Convivencia Pacífica Interétnica y cultural**

Resulta cuando existen relaciones interétnicas debido a la presencia de al menos dos grupos étnicos. Allí se busca que por lo menos, los conflictos inherentes a esas relaciones tengan una resolución pacífica a partir de la implementación de algún programa o proyecto intercultural como la cátedra de estudios afrocolombianos, los derechos humanos y otras manifestaciones propias de la interculturalidad.

- **Escenario 2: Asimilación y Discriminación**

Se reconoce como un escenario donde habiendo relaciones interétnicas dentro de la institución, no existe conocimiento, e incluso, no existe voluntad por generar pedagogías interculturales. Por esta razón, los grupos étnicos (indígena afro, gitano) identificados como subalternos, corren el riesgo de ser asimilados por la enseñanza hegemónica desde la cultura escolar, y por otras manifestaciones identitarias asociadas a la sociedad mayoritaria que es blanca-mestiza.

- **Escenario 3: Integración**

Aunque en este tipo de contextos educativos no se presentan relaciones interétnicas, si existe un conocimiento e interés por implementar temas y metodologías interculturales. Pero ocurre que a falta de un diálogo intercultural real y cotidiano, ese reconocimiento de la alteridad resulta velado por toda suerte de estereotipos e imágenes exotizantes que sólo contribuyen a fijar imágenes esencializadas y estáticas del otro, sin aceptar los procesos de cambio o peor aún, las estereotipos exotizantes que reproducen nuevos racismos.

- **Escenario 4: Negación y Desconocimiento**

En este último escenario no existen relaciones interétnicas y tampoco conocimiento ni voluntad por adherir la institución a los temas de la interculturalidad. Aunque es probable que este tipo de escenarios no se manifiesten en los colegios que cubre el proyecto, es probable que sea recurrente en otros colegios del distrito. Es importante llamar la atención sobre este tema ya que representa un reto para implementar una política de la interculturalidad.

Como conclusiones ORCONE afirmó: En muchos casos se niega el racismo y la discriminación racial como tal y se esgrime sobre todo el argumento de la igualdad para no reconocer la diferencia.

Los aportes de los diferentes estudios relacionados con el tema.

Los diferentes estudios muestran algunos coincidencias en lo que tiene fundamentalmente con tres aspectos:

1. Si existe discriminación étnico- racial en la escuela.
2. La discriminación étnico- racial en la escuela tiene múltiples manifestaciones.
3. La Cátedra como alternativa de solución.

1. Discriminación étnico- racial en la escuela.

Queremos empezar diciendo que los estudios han mostrado que el argumento mas usado para discriminar por razones étnico raciales

es la IGUALDAD. Como se afirma en el trabajo de ORCONE: “ El discurso de la igualdad fundamentado en un trato equitativo para todos los miembros de la comunidad educativa. Este es un discurso que se erige, sobre todo, desde la dimensión institucional, y desde allí reprime e invisibiliza las verdaderas dinámicas de adaptación de los sujetos educadores y educandos. Aunque viene incorporando discursos de promoción de la diferencia, esta aún es vista muy negativamente, en especial, cuando se toca el tema de la presencia de grupos étnicos ”

En general los estudios concuerdan en presentar un análisis desde la convivencia interétnica donde se podría definir que el racismo y la discriminación racial, presenta sus formas más habituales por la invisibilidad y la estereotipia colonial y que el racismo y la discriminación racial en el ámbito escolar se manifiesta de múltiples formas según actores:

- Formas racismo y discriminación racial en la escuela de los entre estudiantes y estudiantes afro
- Formas de racismo y discriminación que utilizan docentes ante los estudiantes afro.
- Formas de racismo y discriminación institucionales ante lo afro.

2. La discriminación étnico- racial en la escuela tiene múltiples manifestaciones.

Según el análisis de la Universidad Pedagógica en el trabajo para proceso de caracterización de las experiencias de -CEA- de los docentes de la Ruta Afrocolombiana, en la ciudad se presentan 2 motivos principales de discriminación entre estudiantes: el fenotipo y la cultura.

1. El fenotipo: A los estudiantes afro se les clasifica y por el tono de la piel, también por el cabello, pues si la persona tiene el cabello africano se le discrimina así sea de tez clara o, por el contrario, algunas personas que tienen estas características tienen dificultades para reconocerse como negro o negra, se reduce la identidad a lo melanínico.
2. La cultura: sus costumbres son vistas como algo exótico y se

les presiona para que asuman otras formas de hablar, caminar, peinarse, asumir posturas distintas para evitar ser burlados o ridiculizados. La lengua también es burlada a través de las entonaciones, tonos de voz, variantes dialectales. Por último, se ridiculiza la forma de vestir y fisonomía corporal.

En este sentido este estudio obtiene los mismos resultados de la profesora Vásquez de allí el título de su investigación: "Aquí Ellos son Iguales a los Demás". Ella afirma que en la escuela el racismo se expresa de una forma sutil pero no por ello menos efectiva y violenta. Existen prejuicios e imaginarios sobre el otro de forma estereotipada que todavía hacen que la comunidad educativa de manera general afirme que la habilidad de los estudiantes está más en la fuerza y en la lúdica y menos en lo académico. Lo confirman la aplicación de encuestas como las pruebas comprender y los diagnósticos del CINDE donde el 41% de los y las estudiantes asumen que los afros son más fuertes que los demás estereotipo que podría llevarlos a la idea que por lo cual su trabajo debe ser sobre todo físico naturalmente. A eso se suma el poco conocimiento que se tiene realmente sobre el proceso de esclavitud y la imagen del afrocolombiano simplemente como el negro que afirmó el 22% de los estudiantes de quinto grado a la pregunta: ¿Quiénes son los afrocolombianos?

Los estereotipos sobre los afros están latentes. En la investigación del CINDE casi el 25% de los estudiantes cree que los niños y niñas afros e indígenas son malos y deshonestos. Otro atributo detectado por ORCONE muestra como recurrente la idea de que los afrocolombianos es el ser bulliciosos y poseer complejos de inferioridad. Este último se hizo extensible a los raizales. A los indígenas se les asoció una conducta sabia, y los gitanos la de ladrones. Afros e indígenas son pueblos sufridos por su situación de discriminación y en ese sentido, aparecen designaciones tales como "víctimas". En la investigación de la **UNESCO** se les encasilla en el baile y el deporte. Una profesora allí manifestaba que: "Es obvio que muchas de las clases han sido enfocadas en hacer visibles los logros que han tenido los negros no sólo en nuestro país, sino en el mundo. Entonces, nadie puede desconocer los grandes folcloristas, los grandes boxeadores, los grandes cantantes, todo lo que es fiesta, la riqueza de la música negra y todo el mundo conoce algo de música negra y la ha bailado y se ha divertido con ella" no está mal valorar estos aportes pero si muestran las limitaciones de

algunos docentes para profundizar sobre los aportes de los afro en el mundo en aspectos como la literatura, la ciencia, la política, etc.

Los apodos también son una forma simbólica que expresa violencia y discriminación una estudiante del distrito en un estudio internacional de la UNESCO manifestaba: " Sinceramente creo que el colegio es excelente, y me siento mucho mejor aquí, ya que en el colegio del que vengo de primaria tuve algunos problemas con compañeros; claro que, pues, eran niños, pero sí fue difícil; me decían cosas como "petróleo" o "negra cuscus " situación que también abordó el boletín Derechos Jóvenes No. 38 Agosto / Septiembre de 2002 de la FUNDACION CEPECS. Pero que complemento con la variable desplazamiento forzado y donde a través de algunas entrevistas con líderes sociales, maestros y estudiantes concluyen que la Escuela no está preparada para responder al reto de atender población desplazada, especialmente Afro.

3. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos —CEA— como alternativa de solución.

Los diferentes estudios ven la -CEA- como una posibilidad para abordar directamente estos temas. Sin embargo, su baja implementación e impacto en las escuela dela ciudad muestran que antes tendrán que enfrentar algunas limitaciones políticas, pedagógicas e institucionales.

Las experiencias identificados por la SED entre los años 2004 y 2005 que se desarrollaban en los colegios de Bogotá se hacían más por voluntad de los docentes que por el apoyo y capacidad institucional. Los proyectos tenían las siguientes características:

1. La mayoría eran proyectos de aula o de área, usualmente desarrollada por un solo docente.
2. Algunos involucraban a varias áreas y docentes.
3. Muy pocos podían ser considerados proyectos institucionales y constituyentes o contribuyentes al PEI.
4. Algunas experiencias están pensadas por proyectos, como las experiencias que corresponde la RED de ANANSE.

De otro lado, se ha encontrado que los proyectos que en la ciudad se encuentran sistematizados son ricos en sus temáticas pero solo tienen

que ver con intereses puntuales de los docentes, ya sea por su área de desempeño o por los procesos de formación de los cuales han hecho parte, como cursos de actualización, diplomados, PFPD, etc. faltaba un desarrollo articulado e integral de los mismos. De manera general los espacios de inclusión para la diversidad étnica y cultural son precarios, se podría decir que una mayoría de colegios trabajan por actividades con temas muy puntuales como el 21 de mayo y otras izadas de banderas que tienden a ubicar en algunas oportunidades lo afro en sus estereotipos tradicionales meramente folklóricos descontextualizados de sus propios aportes culturales.

En conclusión todos coinciden en afirmar la importancia de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- para trabajar una educación sin discriminación ni exclusiones étnico- raciales y culturales.

ALGUNOS RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO.

Nuestra investigación, comprobó que en los discursos imperantes en la escuela sigue siendo débil la percepción sobre la diversidad presente en la sociedad colombiana y, por extensión, en el ámbito escolar. Se muestra igualmente débil la percepción sobre las consecuencias y efectos del racismo en la vida de los alumnos que viven diariamente la discriminación racial, tanto en las relaciones con los adultos como en las relaciones con los niños, niñas y adolescentes y de los efectos de una discriminación y prejuicio sutiles que conllevan los materiales didácticos y/o textos escolares. Los datos analizados permiten comprender que, en relación con el vector de la pertinencia, en el espacio escolar ocurre la valorización de una identidad hegemónica blanca o mestiza en contraposición, una desvalorización y descuido respecto a la construcción y mantenimiento de referencias a otro tipo de identidades de raíces afro o indígenas.

Es innegable también que el trabajo en la escuela está permeado por las relaciones sociales desarrolladas por el conjunto de la sociedad, de modo que los involucrados en el proceso de escolarización (profesores, directores y aún algunos niños Afro) muestran un pensamiento orientado e influenciado por la estructura social, en que: Se niega la existencia del racismo, por lo cual no se reconocen los efectos

perjudiciales del racismo y la discriminación racial en las personas Afro, y no se reconocen los aspectos negativos de este fenómeno para la comunidad educativa en general, pues se esconde usualmente en argumentos emocionales o de igualdad.

Por ejemplo: la utilización del adjetivo 'Negro o Negra' para referirse a una persona con un porcentaje elevado de melanina, como por ejemplo: 'Juan, el negro', al indagar por qué se refería así a una persona no fueron pocas las veces que la respuesta era: " por cariño " sin embargo, a lo largo de este proceso se encuentran nuevas formas o mejor aún, conceptos que definen y describen más clara y respetuosamente a la población con la cual se llevo a cabo esta investigación, los y las Afro, prefijo que indica que existe en sus ancestros, personajes Africanos y/o Africanas.

En este contexto, se puede afirmar que buena parte de las relaciones sociales interétnicas en la vida cotidiana de la escuela están basadas en el mito de la democracia y la igualdad racial, que sostiene que la sociedad colombiana no tiene prácticas racistas y que las personas negras y blancas tienen las mismas posibilidades de ascenso y éxito social. Este modo de analizar las relaciones sociales impide comprender, la mayoría de las veces, las consecuencias que causan el racismo y la discriminación racial en el ambiente escolar.

De este modo, las relaciones interpersonales son un indicador de la convivencia basada en la idea de la jerarquía entre razas o atribuyéndoles determinadas características de tipo natural produciendo innumerables situaciones conflictivas y fomentando en algunas ocasiones formas violentas de relación en el ambiente escolar.

Por lo tanto el llamado es a que: Se deben promover espacios de reconocimiento y reflexión, de acuerdo con las condiciones de discriminación racial, encontradas desde varios aspectos entre ellos el lenguaje de los niños, niñas y adolescentes, hacia los pares Afro, desde los discursos y prácticas diarias, se debe insistir en la necesidad de la utilización de lenguajes adecuados que promuevan el respeto y la libertad. Crear una propuesta pedagógica, que promueva la nación no por integración ni segregación, sino, mediante la preservación y el respeto por la diversidad étnica en la escuela, estimular a que la infancia afro se eleve y viva el verdadero significado de su idiosincrasia

credo promoviendo prácticas escolares que sean aptas para dicha experiencia, sensibilizar a la comunidad académica en sus expresiones fuertemente arraigadas en el sentido común que lleva a hacer juicios de valor y bromas sobre la comunidad Afro, aportar desde una perspectiva pedagógica, la formación de una ciudadanía tolerante y que esto sea promovido desde el lenguaje y sus practicas, dentro de aulas de clase y en general en la institución, mediante un lenguaje critico, propiciar espacios, oasis de libertad y justicia donde la infancia afro colombiana no sea juzgada por el color de su piel sino por los rasgos de su personalidad, y comportamiento social, y por ultimo propiciar en las comunidades educativas prácticas que permitan la apropiación de la identidad y la convivencia armónica interétnica e intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

Claudia Mosquera. Afro- reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales. Colección CES. 2007

Alto Comisionado para las Naciones Unidas. Conferencia Mundial contra el Racismo, Discriminación Racial, la Xenofobia y formas conexas de intolerancia. En: Igualdad, Dignidad y Tolerancia. Un desafío para el siglo XXI. Bogotá. 2001

CANDAU, VERA MARÍA. ¿Somos Todos/as Iguales? Discriminación, Sociedad y Escuela en América Latina. En documento PIIE, Seminario Internacional.

DIAZ ARTIAGA. Mayuri Etnicidad y Racismo. En: Congreso virtual 2002. www.naya.org.ar Enero 2 de 2006

GIROUX Henry, FLECHA Ramón. En: Igualdad Educativa y Diferencia Cultural. Barcelona: El Roure Editorial S.A, 1994.

GIROUX Henry, MCLAREN Peter. Desde los Márgenes: Geografías de la Identidad, Pedagogía y el Poder. En: Los Educadores Frente al Multiculturalismo. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Rosario Argentina, 1998

MEN. Introducción. En: Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie de Lineamientos curriculares. Bogotá: Corpidecun, 2001.

NACIONES UNIDAS. Estudio de los efectos de la discriminación racial en los hijos de grupos minoritarios y de trabajadores migratorios en las esferas de la educación, la capacitación y el empleo. Secretario General. Disponible en: <http://www.unhchr.ch> 10 de Abril de 2000.

RODÍGUEZ González Félix. Lenguaje y discriminación Racial, En torno a la Negritud. Universidad de Alicante y Complutense. En Espéculo, revista de estudios literarios. Madrid 2003. vol 26, nº 70, 223-229

RODRIGUEZ, Maria Helena. El Desarrollo De La Oralidad En La

Escuela: interacción y diversidad. En: Cuarto congreso Colombiano y Quinto Latinoamericano de lectura y escritura. Bogotá: Fundalectura, 2002.

ROJAS de Narváez, Rosa Orientaciones prácticas par la elaboración de informes de investigación. Puerto Ordaz: Editorial Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonio José de Sucre” 1997

SED/ Adriana Maya Orientaciones Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2000

SED/ CES GEA/ Universidad Convivencia interétnica en los colegios oficiales del distrito.

SED/ ORCONE. Festival interétnico en 11 localidades de la ciudad. 2005.

SED/ Universidad Pedagógica Caracterización de proyectos de -CEA-. 2005.

IDEP El arco iris de las aulas: Discriminación en la escuela. 1999.

IDEP/ Educar para el Reencuentro. Red de docentes Hilos de Ananse.

Universidad Pedagógica Nacional/ SED Memorias Cátedra de Estudios Afrocolombianos. 2002.

UNESCO Discriminación y Pluralismo Cultural en la Escuela. 2005. Fundación CEPECS. ¿Negros en la Escuela?.2002.

CINDE Educación para la Paz. Actitudes, Imaginarios y Valores de los Niños en Torno a la Violencia, como Base de una propuesta educativa para la construcción de la Paz diseñada por los propios Niños.1999.

MEN. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia. 2004.

DINÁMICAS DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA CONVIVENCIA INTERÉTNICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DISTRITAL

Rudecindo Castro Hinestroza

Especialista en etnoeducación afrocolombiana

Director investigación

Coordinador de proyectos

Organización de Comunidades Negras –ORCONE-

INTRODUCCIÓN

La siguiente ponencia trata de mostrar los resultados de investigación más significativos de un proyecto de investigación-acción realizado en 22 colegios distritales por la organización de comunidades negras –ORCONE- en el año 2005.

La proceso contó con el acompañamiento de la Subdirección de Comunidad Educativa de la Secretaría de Educación y trato de desarrollar un proceso de formación y capacitación en el tema de educación intercultural y reconocimiento étnico en la escuela, identificar los discursos que circulan en la escuela sobre este tema, la forma, las iniciativas y proyectos que se desarrollan en su ámbito.

El objetivo general de la investigación era:

Aportar elementos para la construcción de una propuesta pedagógica que sirva de base a la formulación de una política pública educativa que aborde de forma conceptual, metodológica y operativamente el fenómeno de la interculturalidad entendido como las múltiples dinámicas del contacto interétnico en el sistema educativo Distrital.

Como premisas de la investigación se definieron las siguientes:

- El incremento progresivo de una sociedad cultural y étnicamente pluralista.
- La defensa de la igualdad de oportunidades mediante la integración frecuentemente asociada a la homogenización.
- La defensa del derecho a la diferencia y al reconocimiento de las identidades culturales no mayoritarias.

- El examen exhaustivo de los procesos cognitivos y sociales a través de los que se produce la diferencia étnica
- En el colegios las dinámicas siguen siendo asimilacionistas, pese a las políticas multiculturales del Estado.

Así mismo se plantearon 2 preguntas fundamentales para ser resueltas en el ámbito escolar:

¿Qué se entiende por inclusión: Homogeneidad o reconocimiento?

¿Qué se entiende por exclusión: Segregación o negación de la diferencia?

Se partió de la concepción de escuela como escenario intercultural, teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- La escuela es un ámbito de incorporación a la ciudadanía
- La escuela es lugar de encuentro y escenario de conflicto en donde se frustran o se fraguan las expectativas de armonía e igualdad o diferenciación social de quienes buscan incorporarse a la realidad ciudadana.
- Constituye un campo social prácticamente decisivo en el que se libran, tanto desde el punto de vista simbólico como material, las batallas en pro de la integración y la diferencia (Bourdieu)

Desde estas premisas, concepciones y preguntas se abordó el análisis del tipo de educación intercultural que se brindaba en los colegios distritales.

LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los procesos sociales e históricos que han influido en el planteamiento de la educación intercultural proceden de la crítica poscolonial y los estudios subalternos, en boga durante las últimas décadas del siglo XX. Lo poscolonial hace referencia a los efectos político-culturales emergentes tras los procesos de descolonización en el tercer mundo, y el auge de los movimientos sociales.

Es importante analizar las políticas y modelos de educación intercultural.

Políticas de educación intercultural

Política asimilacionista	Política de integración multicultural
<p>Pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad supuestamente homogénea.</p> <p>Imposición de la cultura dominante.</p> <p>Adhiere a la teoría darwinista (las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo)</p> <p>La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.</p> <p>Modelos: Asimilacionista Segregacionista Compensatorio</p>	<p>Adhiere a la noción de la cultura como movilización de la diferencia, frontera o ecología del contacto.</p> <p>Representa la posibilidad de poner en un plano de diálogo e interacción a diferentes culturas.</p> <p>Abogan la eliminación de la discriminación socio-racial,</p> <p>Revaloran los elementos culturales de los grupos subalternos y educan para la diferencia (Muñoz & Fernández, 1998).</p> <p>Modelos: Rel. humanas No Racistas Reconocimiento multicultural Orientación multicultural</p>

Modelos de educación intercultural

■ Modelo asimilacionista

Este modelo parte de los idearios de superioridad étnico-cultural de la sociedad de acogida (la mayoría). A partir del despliegue de etnocentrismo, busca la deculturación de las demás alteridades (minorías) mediante la supresión de sus historias, los ambientes que recrean y los hábitos que tienen. Todo a fuerza de lograr en las alteridades unos indicadores de civilización conmensurables sólo con la cultura de acogida.

Para poder participar plenamente en la cultura nacional, los estudiantes de las minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y el conflicto étnico.

■ Modelo segregacionista

Se considera una tendencia paralela al asimilacionismo. Parte de las asimetrías interculturales (dominantes y subalternas) pero no propugna por la asimilar a los subalternos. Simplemente, practica su exclusión sistemática limitando en lo posible el contacto cultural.

Se puede incluir aquí el programa de diferencias genéticas en donde se presupone que los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas y sociales. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

■ Modelo compensatorio

Se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Los miembros de grupos étnicos (culturalmente desvalidos) son asociados a “población estudiantil con necesidades especiales”, quedando así implícita su supuesta inferioridad. Esto produce una actitud segregacionista en donde prima el paternalismo de la mayoría. A diferencia del modelo segregacionista, su objetivo es la asimilación de la diferencia, pero identificando que a las minorías debe dársele un trato especial. Esto es algo que no plantea el modelo asimilacionista.

■ Modelo relaciones humanas y educación no racista

Se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación.

Plantea el reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural, pero sólo a partir de relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación.

Plantea una crítica hacia los modelos educativos basados en las diferencias culturales. En primer lugar, porque opone la acepción generalizada del término interculturalismo, que hace referencia a la interrelación entre culturas, a los términos multiculturalismo y

pluriculturalismo que denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Es decir, que no basta con reconocer al otro y sus diferencias, pues de lo que se trata es de un discurso de identidad que no aísle, sino que permita convivir en la multiplicidad. Considera que algunos programas etnoeducativos tienden a generar un fuerte movimiento de gueto, implosión y fragmentación social.

■ **Modelo de reconocimiento multicultural**

se aleja un poco del deber ser de las relaciones humanas (planteamiento crucial del modelo no racista), para enfatizar más en una educación con contenidos étnicos, muy próxima a la etnoeducación, entendida como educación con contenidos étnicos.

En este sentido, la “aditividad y visibilidad étnica” introduce modificaciones parciales o globales del currículo para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos estudiantes.

■ **Modelo de orientación multicultural**

Posee un enfoque desde la psicología, el cual trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Para ello se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

Después de esta breve exposición de políticas y modelos de educación intercultural quisiera abordar las dimensiones de la escuela desde las cuales se abordo la investigación.

Dimensiones de la escuela

Institucional: Formas de organización social de la institución escolar,

con su entramado de valores, normas y principios, así como su concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, de las reglas que rigen la violencia, la disciplina y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Académico-pedagógica: Se produce en la escuela entre las propuestas alojadas en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas. Ellas reflejan las concreciones que constituyen el currículo y los influjos del capital social a través de la acción pedagógica.

Cotidiana: Da 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 padres de familia, docentes, autoridades en general), que posibilitan al sujeto la creación de sentidos de vida.

Los anteriores elementos aterrizan de manera concreta en el espacio de la ciudad y de la escuela y afectan de un modo u otro a su población incluidos los miembros de los grupos étnicos que hoy se atienden a través de su sistema educativo. Veamos algunos elementos generales de los grupos étnicos que hoy se encuentran en el sistema educativo de Bogotá.

GRUPOS ÉTNICOS PRESENTES EN BOGOTÁ Y EN SU SISTEMA EDUCATIVO.

Indígenas

Muisca

Pueblo originario de lo que hoy se conoce como Bogotá, D.C.

¿Pasado remoto o realidad contemporánea?

Largo, complejo y creativo proceso de resistencia cultural mediante el cual, el pueblo Muisca ha sobrevivido hasta el día de hoy en diversos lugares de la Sabana.

Procesos de desterritorialización con la extinción de resguardos de Suba, Bosa, Cota y Chía y Sesquile (S. XIX, Ley 89 de 1890)

Adaptación cultural (mimetismo estratégico bajo contenidos

culturales campesinos y semiurbanos, considerados como mestizos.

Década de 1980: Recuperación de la memoria histórica y fortalecimiento de la resistencia cultural

Restitución de territorios y reinención de autoridades tradicionales, recuperación del Muisqubun, conformación de los cabildos de Subas y Bosa (1992-2000).

Kichwa – Otavalo

Gestores de importantes procesos migratorios transnacionales aborígenes en A.L. (años 1940 en Bogotá D.C.)

Habilidades para el comercio, excelsa producción textil. Pueblo adaptado a habitar en contextos urbanos.

La reafirmación de su patrimonio material e intelectual en escenarios diferentes a su territorio ancestral ha sido la clave para configurar una amplia comunidad migrante y transnacional.

Tras la conformación del cabildo Kichwa de Bogotá en 2000, se habla de un número aproximado de 1500 indígenas afiliados a este grupo étnico.

Inga

Procedentes del Cuzco, centro político-administrativo del Tawaintisuyu, Luego habitantes del Valle de Sibundoy (Putumayo). Inician su proceso migratorio hacia las grandes ciudades a finales del siglo XIX. Herederos de la función de mitimak (conquistadores de nuevos territorios mediante avanzadas diplomáticas que tenían por objeto, ampliar la confederación del Tawaintisuyu Adaptados a procesos de movilidad. 450 personas aprox. en Bogotá

Otros indígenas

La presencia indígena en Bogotá abarca también a poblaciones de diverso origen étnico y regional, con una alta situación de movilidad espacial que no permite establecer censos concretos.

Buena parte de los aborígenes migrantes son población desterrada (entre ellas resaltan los Kankuamo)

Existen contingentes de población Pijao del Tolima y el Huila y un sinnúmero de etnias provenientes de al amazonía, las cuales se han asociado a la Fundación Indígena Jitomagaro.

También hay otro tipo de población indígena que se encuentra en la ciudad sin referencia a una comunidad específica.

Afrocolombianos

La población afrocolombiana según algunos estudios se puede haber dado en tres momentos de poblamiento

Primer Poblamiento (periodo Colonial)

Su presencia se remonta a la época colonial. Numerosos contingentes de gente esclavizada trabajaba en haciendas de la sabana de Bogotá o desempeñando oficios domésticos en casonas de los españoles.

Posible emigración (segunda mitad del S. XIX) Tras la ausencia de investigaciones etnohistóricas profundas, se desconoce si existió una continuidad histórica que articule de alguna manera a sectores de la población afrodescendiente de hoy con los núcleos de población esclavizada durante la colonia

Al parecer, todo indica que tras los diferentes procesos de manumisión acaecidos al final del periodo colonial y comienzos de la republica. Muchos libres prefirieron emigrar a otros lugares del país, preferentemente a orillas del río Magdalena y los pocos afrodescendientes que llegaron a quedarse en la ciudad, con el transcurrir del tiempo, se diluyeron con el resto de la población por cuenta del mestizaje genético y cultural

Segundo poblamiento (Segunda mitad del s. XX)

La Actual población afrodescendiente que habita en Bogotá se ha configurado casi exclusivamente a partir de migraciones de afrodescendientes provenientes en primer lugar del Litoral Pacífico y en segundo lugar de las llanuras del Caribe, en sucesivas oleadas que adquirieron mayor dinamismo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Como muchas de las oleadas

migratorias regionales en el contexto del centralismo que se vivía e aquel entonces, esta migración fue motivada por la búsqueda de mejores oportunidades educativas y laborales.

Tercer poblamiento (década del 90)

Las últimas oleadas ocasionadas por los destierro forzado derivados del conflicto social y armado que se vive en muchos de los territorios donde predominan las poblaciones afrodescendientes. Es claro que estas distintas oleadas se juxtaponen y se complementan.

Quisiera resaltar en este momento algunas estrategias adaptativas de los afrodescendientes determinadas por múltiples fenómenos de discriminación (invisibilidad, estereotipia, violencia, segregación y exclusión)

Un primer horizonte adaptativo es de **dispersión y blanqueamiento**, manifestado en una búsqueda de movilidad social que desconoce cualquier patrón de identificación con otros co- raciales. Lo que se conoce como el fenómeno de dispersión presenta un “blanqueamiento conductual” en un comienzo y a medida que esa dinámica adaptativa persiste, se presenta un blanqueamiento fenotípico mediante el resultado de uniones conyugales en donde prospera el imaginario de “mejorar la raza”.

Un segundo horizonte adaptativo se constituye a partir de la nucleación y afirmación étnica. Es una forma de resistencia étnica y cultural que se refleja en ciertos patrones de guetización barrial principalmente en localidades peri urbanas y en la dinámica creciente y compleja del movimiento afro en Bogotá. En esta estrategia de adaptación se observan fuertes marcadores de etnicidad en los escenarios que configuran y reconfiguran los afrodescendientes para preservar su identidad. A saber, se trata de las peluquerías, los restaurantes, los bailaderos, la celebración de fiestas patronales (como la de San Pachito). Mas tarde volveremos sobre este asunto.

Raizales

Pueblo originario, nativo, autóctono y aborigen del Archipiélago

de San Andrés y Providencia.

Es el producto de dinámicas coloniales principiadas en 1527. Mixtura entre puritanos británicos, esclavizados africanos llegados desde Jamaica e indígenas Itsmeños y caribeños, los cuales configuraron un pueblo de origen étnico nuevo e inédito.

Mediante la Real Orden de 1803, el imperio español otorgó al pueblo Raizal un territorio que abarcaba amplios sectores de países de Centroamérica y el Caribe anglófonos, tales como Belice, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Barbados, Jamaica, etc.

En 1822, el pueblo Raizal se adhiere a la Nueva Granada mediante un tratado asociado al proceso de la Constitución de Cúcuta de 1822.

Desde entonces, el Pueblo Raizal ha tenido que soportar la sistemática “colombianización” del archipiélago, y la fragmentación y atomización de su territorio ancestral, tras la definición de fronteras entre países.

Los primeros contingentes de Raizales llegaron a Bogotá hacia 1953, año en que fue construido, en San Andrés el aeropuerto.

ROM

Pueblo originario del norte de la India. Hacia el año mil d.c. comenzó una diáspora hacia el Occidente que lo llevó, por un incesante nomadismo, a ubicarse en casi todos los países del planeta.

El nomadismo es ante todo un estado mental, esto es, una concepción ante el mundo que se asume como un constante fluir.

Idioma propio, el Romanés o Romaní Shib. Idioma noríndico.

Fuerte cohesión interna y manejo de un complejo sistema de exclusividades frente al no Rom. Organización social basada en la configuración de patrigrupos.

Respeto a un complejo sistema de valores: Fuerte solidaridad

entre patrigrupos, intenso apego a la libertad individual y colectiva, especial sentido de la estética física, artística y una peculiar interpretación de los fenómenos naturales.

Desde la primera década del siglo pasado hay una presencia más permanente de Rom cuyos descendientes terminan transformando su ancestral itinerancia en una amplia movilidad geográfica que se expresa actualmente en una mayor sedentarización en Bogotá.

ENCUADRE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN Y DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR

- Investigación de carácter etnográfico, hermenéutico e interpretativo.
- Se adoptaron enfoques sociológicos como el interaccionismo simbólico (E. Goffmann). Internalización de conductas y nociones de sentido común. Patrones y principios comportamentales, Influencia de Escenarios de socialización. Interacción cara a cara.
- Basada en métodos de investigación cualitativa
- Estudio de casos (22 casos en total).

PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió a analizar las tendencias de educación intercultural encontradas en los colegios frente a la atención a los miembros de los grupos étnicos.

Tendencias

- Asimilacionistas
- Segregacionistas
- Compensatorias
- No racistas y de convivencia
- De reconocimiento multicultural
- De orientación multicultural

Estas tendencias se analizaron desde los siguientes aspectos:

1. Identificación de los grupos étnicos
2. Estrategias de Inserción de los grupos étnicos
3. Dinámica de las relaciones interétnicas
4. Experiencias de interculturalidad

Y en las siguientes Dimensiones:

- Institucional
- Académico / pedagógica
- Cotidiana

1. Identificación de los grupos étnicos

Tendencias asimilacionistas desde una dimensión institucional

- Se observó una falta de caracterización sociodemográfica (quiénes son, cuantos son, cuál es su origen, de qué barrios provienen, etc.)
- Los estudiantes con filiaciones étnicas suelen ser una minoría, al menos en términos demográficos.
- Cuando la comunidad educativa los percibe así, los procesos de adaptación de las alteridades étnicas al sistema educativo suelen activarse con demasiada facilidad, al tiempo que el sistema ofrece muy pocas posibilidades de explorar los capitales que ofrece esa diferencia.

Por grupos étnicos se obtuvieron los siguientes resultados:

- Afrodescendientes, los limitantes para su censo son la confusión de criterios fenotípicos (rasgos físicos) y culturales (afirmación de la identidad y señalización de la diferencia).
- Los indígenas están esencializados e invisibilizados.
- Los raizales tienden a ser absorbidos bajo la identificación con los afros.
- Los Rom utilizan la invisibilidad como estrategia adaptativa de

resistencia cultural

Tendencias de identificación

Intención (Presencia D. Cotidiana)	BUSCA,, VALORA Y HA IMPLEMENTADO TEMATICAS EDUCACIÓN INTERCULTURAL	NO BUSCA, NO VALORAN O NO CONOCEN TEMATICAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Si existen grupos étnicos en la IED	Tendencias de convivencia intercultural	Tendencias compensatorias Tendencias compensatorias
NO existen grupos étnicos en la IED	Tendencias de convivencia intercultural	Negación y desconocimiento

Sobre los Afrocolombianos encontramos.

Liderazgos étnicos en la dimensión institucional

- (...) No tenemos datos estadísticos pero son muy pocos. En un tiempo hubo muchos pero han disminuido (¿por qué?)... yo imagino que cuando nuestro rector era afrocolombiano venían más niños afrodescendientes. Pero cuando él se fue, ellos fueron disminuyendo y ahora se ven muy pocos (...) (coordinadora Arborizadora Alta, 11 de agosto de 2005).

Liderazgos étnicos en la dimensión cotidiana

- “(...) en esta comunidad educativa casi no encontramos personas afro. Yo creo que viene a ser un dos %, reuniendo todas las sedes. (...) en bachillerato tenemos el caso de una niña afro muy bonita (...) una niña muy dinámica, muy líder (...) eso se debe en parte a la aceptación de parte de sus compañeros (...) para mí los chicos afro están buscando ganarse sus espacios y salir adelante (...) eso se ve en los propositos y espontáneos que son (...) (entrevista con profesora IED, Colombia Viva, 2 de septiembre de 2005).

Tendencias de reconocimiento multicultural y convivencia desde una dimensión cotidiana

Encontramos que pese a que los grupos étnicos pudieran ser minoría demográfica, las vocaciones interculturales de algunas instituciones apuntan siempre hacia un reconocimiento positivo de los niños, las niñas, los maestros y las maestras especialmente afrodescendientes.

Afrodescendientes: Son recurrentes los liderazgos étnicos de docentes y estudiantes afrodescendientes, en actividades ecológicas, políticas, organizativas, deportivas, académicas y culturales `propias de la institución. Miembros de la comunidad educativa coinciden al afirmar que este fenómeno responde a la necesidad de aceptación y superación de la invisibilidad de los afros y las afrocolombianas.

ROM: Es recurrente que los ROM utilicen la invisibilidad como estrategia adaptativa de resistencia cultural.

Indígenas: Sufren gran invisibilización a causa de estereotipos esencializantes.

Raizales: Tienden a ser absorbidos bajo la identificación con los afros.

2. Inserción de los grupos étnicos desde una dimensión institucional

Tendencias compensatorias: Escenario asimilacionista y de deculturación

Consisten en una inserción en la cual, los grupos étnicos reciben un trato especial de vinculación rápida a los planteles educativos, siempre que demuestren su condición de desplazados. En este caso, las familias acuden al CADEL de cada localidad y se acreditan como tales.

- Los grupos étnicos están en la metrópoli porque llegaron desplazados.
- Como recién llegados a la capital (se infiere erróneamente que todos provienen del campo), carecen de las competencias culturales hasta para moverse en la ciudad y mucho menos, para acceder al sistema educativo.

- Se les da entonces un trato especial que entremezcla tendencias segregacionistas y asimilacionistas.

Efectos

- 1) No existen verdaderas acciones afirmativas para los grupos étnicos en el tema de la inserción escolar.
- 2) Al ser asociados como desplazados, toma cada vez más fuerza el estereotipo “indígena /afro = desplazado”, lo cual genera nuevas formas de discriminación por la desconfianza que este sector de la población genera en los lugares de acogida.
- 3) El eco que tienen estas prácticas de exclusión es que los grupos étnicos oculten sus orígenes y sus rasgos de identidad a fin de adaptarse y rehacerse como ciudadanos y ciudadanas en contextos muy hostiles.

Inserción de los Grupos étnicos desde una dimensión cotidiana.

Tendencias de reconocimiento: Escenario de afirmación étnica.

Solidaridad intraétnica identificada especialmente entre afrocolombianos y afrocolombianas. Consiste en redes de parentesco y paisanaje extendidas de forma que existan lazos de identificación entre padres de familia, directivos y docentes, alrededor de la inserción de estudiantes.

Acciones afirmativas no institucionalizadas

La “discriminación positiva” ejercida cotidianamente por actores de la comunidad educativa a fin de mitigar las experiencias de exclusión que sufren muchos de sus co- raciales.

Se trata de expresiones de acción afirmativa no institucionalizada, pero sí introyectada por la cultura en un esfuerzo admirable por reactivar conductas y pautadas heredadas, como ocurre con la noción de familia extendida entre los afrocolombianos.

3. Relaciones interétnicas y conflicto

El conflicto interétnico en la dimensión institucional:

Institucional	Tendencia que se aproxima al paradigma tecnocrático y positivista. Ve el conflicto como un elemento disfuncional dentro de la racionalidad que busca la eficacia en la gestión escolar. Invisibilización del conflicto, presentando a la organización escolar y a las políticas educativas desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos.
Académica	Se concibe desde una perspectiva pedagógica y ejemplarizante mediante las propuestas alojadas en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas.
Cotidiana	Esta mediada por las concepciones anteriores. Pero cuando no operan ni los valores de la convivencia ni el sistema de justicia escolar, los conflictos que se subsumen en el sótano de la vida escolar y se resuelven por medio de la violencia.

Una tendencia asimilacionista

En los colegios se dan 2 tipos de discursos fundamentalmente a la hora de hablar sobre el reconocimiento étnico, el discurso de la igualdad y el discurso de la diferencia.

El discurso de la igualdad esta fundamentado en un trato equitativo para todos los miembros de la comunidad educativa. Este es un discurso que se erige, sobre todo, desde la dimensión institucional, y desde allí reprime e invisibiliza las verdaderas dinámicas de adaptación de los sujetos educadores y educandos.

Aunque viene incorporando discursos de promoción de la diferencia, esta aún es vista muy negativamente, en especial, cuando se toca el tema de la presencia de grupos étnicos.

El discurso de la diferencia esta fundamentado en esencialismos exotizantes del otro y la otra o en los prejuicios socio-raciales. Se juega en el plano de las relaciones sociales (cotidianidad) y en la iconografía de las diferencias étnicas planteadas por el sistema educativo (dimensión académica). Las dinámicas asimilacionistas del mestizaje producen esencialismos.

En ambos sentidos, el discurso de la mayoría se impone sobre el de la minoría, e incluso, habla por ella y la redefine.

Sobre la negación del conflicto y la ruptura con la vida cotidiana

(...) en cuanto a la convivencia (...) es buena (...) digamos que ellos han sido como absorbidos por la mayoría ¿no? (...) entonces ellos no han tenido mayor problema para integrarse al grupo ni han sido rechazados tampoco (...) el grupo los acogido (...) ahí por ejemplo tenemos un muchacho Asprilla y le cuento que es de una chispa (...) es decir, no es un morenito de esos que se dejan achicopalar por el hecho de ser negro (...) no, todo lo contrario. Además uno se da cuenta que los otros muchachos son muy respetuosos con él y con los otros morenitos (...) bueno, dentro de lo que nosotros observamos porque no sabemos como sea la intimidad de ellos ya en sus relaciones (...) (Entrevista con profesor colegio Benjamín Herrera, 8 de agosto de 2005)

Aceptación del conflicto y acercamiento a la vida cotidiana

(...) una vez nos sucedió algo con un estudiante de apellido Mosquera. Fue por allá en un paseo que nos sentamos a hablar y el nos contó como extrañaba Tumaco y el ambiente de allá. Para Mosquera, la escuela de allá también era diferente (...) aquí a él lo azotó mucho la comida (...) y entonces todo eso uno no lo tiene en cuenta, simplemente nos limitamos a lo que pasa dentro del aula y desde allí pretendemos que estos estudiantes se vinculen normalmente (...) yo recuerdo, durante los primeros años, que Mosquera correteaba por todo el colegio y andaba en un desespero terrible. Nosotros no sabíamos por qué pero él tenía sus razones porque hasta que hablé con él supe lo difícil que realmente era. Uno piensa que un niño viene normal sólo porque no tiene limitaciones físicas o intelectuales fuertes y los más que hacemos es nivelarlo pero desconocemos otras dimensiones del desarrollo cognitivo de ese estudiante (...) hace falta reconocer la procedencia a partir del diálogo con ellos (...) (Entrevista coordinadora Arborizadora alta agosto de 2005).

Conflictos por supuestas deficiencias culturales: Del Segregacionismo al asimilacionismo

- (...) En lo académico ha bajado el nivel, por la presencia de estudiantes desplazados. Ellos como que no están interesados en estudiar (...) nosotros sabemos, más o menos, que son problemas muy graves (...) hay papás que tienen cuatro y cinco

hijos y no ganan ni un mínimo (...) y así los estudiantes no rinden (...) yo creo que ellos están como a la saga de tener que volverse a ir (...) (Entrevista con profesora colegio Benjamín Herrera, 8 de agosto de 2005).

La diferencia es peligrosa: Tendencias de reconocimiento multicultural conflictivas

Existe en varios sectores de la comunidad educativa, la percepción de que “demasiada” alteridad genera separatismos y fundamentalismos étnicos

Las voces de algunos agentes de la alteridad critican el poder de que han ganado los afrocolombianos en el SED y la atención desmedida que reciben. Encontramos que esas voces eran principalmente de docentes y no de representantes de otros grupos étnicos

Mecanismos de interpretación de la diferencia

Se abordó mediante un ejercicio que exploró el análisis de la etnicidad en la diferencia sentida (trabajo con imágenes sobre la autoidentificación y la percepción de la diferencia)

Mediante el ejercicio se indagó por una ecología del contacto signada por relaciones de poder en una situación de intersubjetividad. Es el análisis de las interacciones y las situaciones de encuentro que se establecen entre miembros de diferentes afiliaciones étnicas.

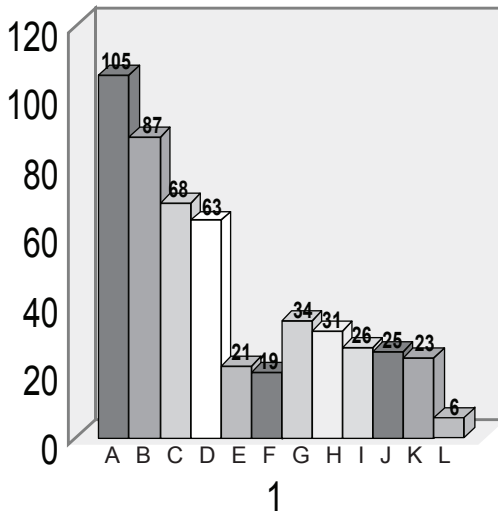
Se analizó la cultura y la interculturalidad como dispositivos de relación para marcar y mantener la identidad. (mapa de distancias culturales Percibidas)

El ejercicio y examen de autoposiciones y alter-posiciones permitió desarrollar una estrategia de sensibilización eficaz acerca de

Inventario de percepciones

El siguiente cuadro muestra los principales percepciones que sobre los grupos étnicos en general tienen los estudiantes de los colegios que hicieron parte del proyecto.

Matriz de las principales percepciones



- [A] Rasgos conductuales
- [B] Formas estéticas
- [C] Atributos fenotípicos
- [D] Características socio-políticas
- [E] Territorialidad
- [F] Lengua/dialecto
- [G] Cosmovisión
- [H] Localización geográfica
- [I] Formas de producción
- [J] Cultura Material y tecnología
- [K] Características Históricas
- [L] Alimentación

CATEGORÍAS	AFROS	INDIGENAS	ROM	RAIZALES	MESTIZOS
Rasgos conductuales	Alegres	Sabiduría	Estafadores y charlatanes	Descomplicados	Sabiduría
Formas estéticas	Ritmo y movimiento corporal	Desnudez	atuendos llamativos y coloridos	Trenzas	Vestimenta formal
Atributos fenotípicos	Fortaleza física	Pelo lacio	Bellos y bellas	Piel oscura	Bellos y bellas
Características socio-políticas	Discriminados	Minorías con diversidad étnica y poblacional	Guetizados / cerrados	Invisibilizados	La mayoría gobernante
Territorialidad	Desplazados	Contacto con la naturaleza	Nómadas	Poseen poca tierra	Ninguna
Lengua/dialecto	Hablan trabado	Multilingües	Ninguna	Lengua extraña	Ninguna
Cosmovisión	Hablan trabado	Práctica de rituales	Esoterismo y superstición	Ninguna	Múltiples religiones
Localización geográfica	Litorales	Selva	Municipio de Girón /Santander	Isleños	Tierra fría
Formas de producción	Pescadores	Artesanos	Comerciantes	Pescadores	Científicos
Cultura Material y tecnología	Embarcaciones / Tambor	Manejo de la medicina alternativa	Ninguna	Trabajo del bronce (joyas)	Avances tecnológicos
Características Históricas	Orígenes ancestrales /primeros habitantes	Esclavos	Ninguna	Esclavos	Colonizadores
Alimentación	Pescado	Pescado / comida marina Riqueza gastronómica	Ninguna	Ninguna	Ajiaco

En general se puede observar que las percepciones de los estudiantes de los colegios distritales aun continúan siendo de carácter colonial, basados en la estereotipia, y en el desconocimiento de los aportes de los diferentes grupos étnicos en la construcción de la nación.

4. Experiencias de interculturalidad

Después de realizar el análisis de los resultados de este proceso quisiera referirme a las propuestas para desarrollar una educación intercultural de acuerdo a las condiciones de cada contexto basada en principios de equidad respeto y reconocimiento de las culturas y poblaciones que asisten a la escuela y que pretenden dar algunas ideas a la Secretaria, a los colegios, a los profesores y a la comunidad en general de cómo abordar este importantes tema que hoy se muestra como una de los grandes retos de la educación y de la escuela contemporánea.

Las propuestas por supuesto también abordan varios aspectos de las mismas dimensiones planteadas de la vida institucional.

Propuestas de acción intercultural

Desarrollo Personal	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar y deconstruir nuestros propios prejuicios y estereotipos. ■ Búsqueda de respuestas prácticas a problemas específicos relacionados con conductas racistas
Desarrollo Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Integrar a padres de familia afros, ROM e indígenas, a partir de un conocimiento de sus necesidades, apremios y expectativas
Desarrollo Del Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> ■ Promover los programas de formación permanente de docentes en este tema
Desarrollo Curricular	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revisión del desarrollo de las áreas y asignaturas
Desarrollo Institucional	<ul style="list-style-type: none"> ■ Planificación para el cambio o desarrollo estratégico ■ Establecimiento de objetivos y metas para todo el colegio ■ Revisión de normas escolares y acciones disciplinarias

Dimensiones	Planes	Proyectos y estrategias
Institucional	Inserción estructural de acciones para la valoración y aprendizaje de la interculturalidad	Caracterización socio-demográfica
		Acciones afirmativas de inserción
	Aplicación de textos interculturales	Orientación psicológica
		Puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Derechos humanos
Académica	Vocación hacia el trabajo interdisciplinario	Proyectos de Transversalidad
	plan de cualificación permanente en asuntos pedagógico-didácticos interculturales	PFPD Determinar sistema de estímulos
Cotidiana	Afianzamiento del sentido de reconocimiento del otro	Desarrollar procesos de sensibilización con la comunidad educativa en general Promoción de proyectos de convivencia

Desde ORCONE creemos que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su implementación real, conciente y crítica es una oportunidad para que de manera articulada se asuman los procesos de educación intercultural, que brinde opciones diferentes a la invisibilización, asimilación y otras posturas que niegan el derecho no solo a ser diferentes de los grupos étnicos sino en general a todos los miembros de las comunidades educativas a conocer y valorar sus raíces, no sólo las africanas, sino todas aquellas que hoy hacen parte de nuestra nacionalidad y de esta manera tener una convivencia interétnica basada en el reconocimiento del otro y alejando así cualquier posibilidad de racismo y discriminación.

Para finalizar, quisiera compartir con ustedes algunas imágenes del cierre de este proceso donde tratamos de contar con manifestaciones culturales de los grupos étnicos que habitan la ciudad, a través de un carnaval interétnico e intercultural, que esperamos que se repita muy pronto y que podamos seguir articulando nuestros procesos a los procesos de los asistentes.



Fotos Archivo SED. Carnaval intercultural

LA RED DE MAESTROS ETNOEDUCADORES LOS HILOS DE ANANSE

**Educar Para El Reencuentro:
“por los hilos de la interculturalidad tejiendo desde la memoria”**

Fanny Milena Quiñones Riascos

Licenciada en ciencias sociales
Docente Distrital, Docente universitaria e investigadora
Miembro Fundador de Corporación Hilos de Ananse

*Nos pensamos como sujetos de la pedagogía,
de la política. Más allá del activismo,
somos actores de nuestro propio destino
y a partir del conocimiento de nuestra propia realidad
nos proponemos construir otro saber sobre lo afrocolombiano,
como un ejercicio político en la práctica pedagógica*

UNA MANO DE CURRULAO ES QUE LES VOY A HABLAR.

Quiero antes de empezar a conversar con ustedes, agradecer por invitarme a compartir las reflexiones y experiencias que venimos haciendo un grupo de personas afrocolombianas, que son maestros, maestras, líderes, líderes, jóvenes, académicos, amas de casa.

Yo represento a los que tienen aun viva la memoria de los esclavizados cimarrones, como Benkos Bioho, Felicita Campos, Malcom X, entre otros de la misma línea, vengo a conversar con ustedes sobre aspectos que un grupo de hombres y mujeres, jóvenes y niños vienen reflexionando; vengo en nombre DE LARED MAESTROS Y MAESTRAS ETNOEDUCADORES TRAS LOS HILOS DE ANANSE.

¿Qué tipo de Educación le apostamos?

En la búsqueda de una educación que responda a sus expectativas, intereses y necesidades, como pueblo étnico culturalmente diferenciado, a partir de la década de los 80, se viene reflexionando y actuando sobre la posibilidad de un tipo de educación que respete y fomente sus valores culturales.

Desde la conformación de las primeras organizaciones de comunidades afrocolombianas se enfatiza en la necesidad urgente de reivindicar y exigir el derecho a una educación pertinente que les permita construir y reconstruir su propia etnicidad. Estos esfuerzos se materializan cuando las organizaciones afrocolombianas toman la decisión de averiguar cuál es el estado de la educación en sus comunidades, y lo hacen mediante la realización de una serie de eventos que dieran cuenta de lo que estaba pasando en las escuelas de comunidades afrocolombianas en primera instancia.

Se requiere una redefinición de los modelos de educación que históricamente han venido imponiéndose con una intencionalidad sistemática de invisibilización y/o desconocimiento de los valores culturales y derechos socio- político y económico porque no atienden la realidad de estas comunidades. Hemos replanteado esa educación negadora de la vida y de los aportes que las comunidades negras han hecho al conjunto de la sociedad colombiana.

Ahora bien, reconocemos que la lucha de las comunidades a propiciado una amplia legislación étnica y se avanza en el reconocimiento de la diversidad, hace falta voluntad política para que los mandatos sean una realidad en nuestro País. Es por ello, que el sector al que yo pertenezco ha venido planteando la propuesta de educación para los afrocolombianos en dos perspectivas: como una propuesta de reafirmación étnica hacia dentro y como una propuesta de educación intercultural. La primera tiene que ver con la propuesta de un sistema de educación propia para los territorios afrocolombianos, es decir, un proceso de desarrollo endógeno cuyos ejes articuladores deben ser articuladores y formulados colectivamente con las comunidades y deben estar fundamentados en la herencia ancestral africana y afrocolombiana, que logre una nueva reorganización de su tejido étnico y cultural, así como la construcción de un proceso de descolonialidad del saber y del poder para luego cimentar un marco ideológico que permita la supervivencia y la autonomía de los pueblos afrocolombianos.

La educación propia entendida como la posibilidad de abordar los proyectos de vida comunitarios desde la pedagogía y la política, es el tema educativo al cual están abocados los pueblos afrocolombianos. Dado que las comunidades vienen desarrollando experiencias educativas distintas

al modelo tradicional, mucho antes de que el Ministerio de Educación Nacional asumiera la orientación de la propuesta etnoeducativa, se hizo necesario contribuir a la consolidación de dichas experiencias, no sólo a la luz de las nuevas tendencias pedagógicas, sino en el marco de las nuevas concepciones sobre la identidad cultural.

Las regiones con mayor población afrocolombiana región del pacifico y caribe no solamente son escenario de diversidad étnica y cultural, sino como espacio de aplicación de la políticas y discursos globales y regionales que debilitan en forma creciente las iniciativas de las comunidades de cimentación de proyectos propias que respondan a sus expectativas.

La propuesta de pensar en un sistema de educación propia responde a una política, que está teniendo eco en la población afro, y que no comparten quienes tienen el control y el poder en las regiones y en algunas organizaciones de base. Es una propuesta de decolonialidad tanto del poder como del saber, en la cual nuestra desde una perspectiva étnica nos ha correspondido, desde los procesos organizativos pedagógicos y comunitarios para hacer visibles los intereses, aportes y riquezas materiales e inmateriales, de cuyo derecho los afros tenemos plena conciencia. El sistema de educación propia para los afrocolombianos es un vehículo para materializar los sueños, las realidades y perspectivas al tiempo que da lugar a un posicionamiento étnico.

De ahí que la mayor importancia sea el fortalecimiento de los procesos comunitarios que persiguen una nueva formulación de las propuestas educativas, buscando que se ajusten a las verdaderas aspiraciones de las comunidades afrocolombianas.

La educación que ofrece el Estado colombiano a las comunidades afrocolombianas y al pueblo en general ha tenido resultados nefastos porque se piensa, ejecuta y orienta desde afuera y no desde las necesidades y aspiraciones de las comunidades mismas; se ha puesto al servicio de la invisibilización del ser afrocolombiano, calificándolo como salvaje, incivilizado, sucio, heredero de un pasado y de personas inferiores, ubicándolo en el imaginario colectivo del pueblo colombiano como un lastre ideológico e histórico que cada día les pesa más a sus descendientes.

Hoy en día, los programas y las editoriales hacen referencia a las comunidades afrodescendientes resaltándolas como perezosas, olvidan lo que ayudaron a construir la economía del país trabajando a sol y agua en las grandes haciendas, plantaciones, minas y construyendo las grandes edificaciones que enorgullecieron a los colonialistas; deforman la connotación cultural que para los afrocolombianos tiene el movimiento corporal, la música y los tambores; los ven como exóticos. Desconocen que poseen una cosmovisión diferente, que no es ni mejor ni peor que las de otras culturas de nuestra nacionalidad colombiana, que es distinta, que obedece a su vez a una cultura milenaria, la más antigua de la humanidad. Se hace necesario, entonces, ponerla al servicio de la reafirmación del ser. Así como sirvió para la dominación, debe servir para la liberación.

Estas luchas se proponen que el país reconozca su pluriétnicidad y multiculturalidad y a las comunidades afrocolombianas como un grupo étnico. Además, contribuir a la reformulación de los procesos educativos formales que hasta hoy se le han ofrecido a las comunidades afros y al pueblo colombiano en general, lo cual pasa por la realización de nuevas investigaciones y reflexiones que enriquezcan las propuestas y las validen de manera crítica a fin de profundizar sobre el papel que juegan en la valoración, reconocimiento, recuperación, y fortalecimiento de los proyectos de vida de las comunidades afrocolombianas.

A 17 años de la Constitución de 1991 y 15 después de la sanción de la Ley 70, se requiere una aproximación a las concepciones, vivencias y propuestas de distintos actores sociales directos e indirectos de la etnoeducación, con el fin de identificar logros, avances y debilidades, con el propósito de sugerir alternativas que permitan consolidar esta perspectiva de carácter nacional. Después de varios años de trabajar en experiencias desde una perspectiva etnoeducativa, se hace necesario explorar cómo las perciben y viven los propios actores, para una aproximación al estado actual de la etnoeducación en comunidades afrocolombianas.

Se necesita conocer cuál ha sido la incidencia de los procesos sociales, las dinámicas comunitarias y organizativas en la escuela de las comunidades negras. A este respecto vale la pena formular preguntas como las siguientes: ¿el quehacer de los docentes se ha visto afectado por las reflexiones y acciones comunitarias? ¿ los currículos en la escuela

se han transformado?, ¿se ha elevado el nivel de participación de las comunidades educativas? ¿cómo se establecen las relaciones entre las escuelas y entornos?

La red toma como referente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos del Ministerio de Educación Nacional, la cual tiene entre otros, como objetivo, dar a conocer a docentes y a estudiantes los temas relacionados con la etnia afrocolombiana y afro en general, teniendo como punto de partida siempre a la mamá África; además de esto, comprende un conjunto de temas, problemas y actividades de carácter pedagógico, que forman parte de los currículos del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales de Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia, sin embargo la red no está cerrada exclusivamente a docentes del área de Ciencias Sociales ya que la Red cuenta con docentes de diferentes asignaturas, diferentes regiones, con diversos conocimientos, que trabajan desde su área y sus saberes propios los saberes afros.

La red va más allá de esta legislación y entiende que los temas y saberes afros contienen asuntos de gran importancia, como pueden ser la tradición oral, las prácticas religiosas, la gastronomía, lo cultural etc., que en el momento de realizar la clase cambia sustancialmente la dinámica y la forma de impartir la misma, dejando de lado el conocimiento académico para resaltar los saberes ancestrales, transformando sustancialmente la lógica de la escuela.

LA RED LOS HILOS DE ANANSE: ¿QUE ES?

La RED ETNOEDUCADORES LOS HILOS DE ANANSE⁴⁴ es una telaraña voluntaria de maestros que compartimos afinidades, sueños, utopías, divergencias pero que negociamos significados para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión que encontramos en las escuelas.

⁴⁴ Ananse, o Anansi, es un animal representado por una araña, que los hombres y mujeres que trajeron en situación de esclavizados deificaron por su autosuficiencia: saca de sus entrañas redes, las que une África con América. Es paradigma de supervivencia, reta a las deidades más poderosas que ella.

“Anansi: es una palabra del idioma akán que hablan los grupos fanti ashanti del África centro occidental, y esta emparentada con otras entonaciones de la misma región le dan al héroe mítico del linaje de Eleguá. El Orisha que en el Brasil liberó a los esclavizados” tomado de Jaime Rocha los ombligados de Ananse.

ANANSE: UNA ARAÑA QUE ENTRETEJE SUS HILOS

Una de las grandes preocupaciones que tuvo la red, fue la de concretar los hilos (para otros los referentes teóricos) comunes alrededor de las cuales se trabajaría en todos los palenques, de manera que le dieran sustento a nuestra experiencia. Para ello, fue necesario explorar las diferentes alternativas en el quehacer de cada palenque, en aras de hacer un trabajo que llenara nuestras aspiraciones, de forma que nos convirtiéramos en sujetos pedagógicos que pudiéramos construir otros sentidos y otros saberes desde los diferentes hilos escogidos.

Como resultado, se lograron definir cinco hilos de los cuales se desprenden ciertas problemáticas nucleares, objeto de nuestro estudio. En todo caso, los hilos tendrían un proceso investigativo que le permitiera a la red y a los palenques reflexionar sobre asuntos que han sido motivo de exclusión de unos pueblos. Y que a la vez le aporte a la escuela en general para pensarse de manera distinta.

Si quisiéramos seguir a Ananse podríamos decir que cada hilo está constituido por un ombligo y este su a vez, por un conjunto de elementos necesarios para la ombligada; es decir para definir el hilo. En este caso Ananse es una especie de núcleo donde confluyen procesos y problemáticas que involucran diferentes disciplinas en temas de estudio relacionado con las especificidades de cada palenque.

LA CONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO: UN LEGADO ANCESTRAL

Entendemos de antemano que la afectividad, la solidaridad y la familia extensa son legados ancestrales que sirven como maneras para enseñar, aprender, compartir y participar tanto dentro de la comunidad académica como dentro de nuestra propia red.

Estos legados ancestrales no son más que la tonga, la minga y la mano cambiada. Formas y saberes propios dejados por los antepasados afrodescendientes y con sus fuertes raíces en África. Basados en estos legados es como se pretende continuar transformando la escuela y el quehacer docente, demostrando que se pueden trabajar estos saberes en lo urbano.

Dentro la minga, la tonga y la mano cambiada el uno hace parte del otro

y de mi, es una extensión mía y por lo tanto debo cuidarlo y protegerlo, es decir que el otro soy yo mismo. Son la unión fundamentalmente en torno al grupo y se busca que trascienda a la familia y al barrio.

Lo que se busca no es negar el conocimiento académico y científico sino de crear puentes entre los conocimientos afros y dicho conocimiento. El acercamiento tiene como razón de ser el enriquecimiento mutuo de las culturas que intervienen en la escuela.

La Tonga⁴⁵

La tonga es un legado ancestral que se remonta a la mamá África que llegó con la trata transatlántica a América y se expandió por toda ella arraigándose hasta el día de hoy en muchas comunidades afrocolombianas.

La tonga consiste en un trabajo colectivo dentro de una comunidad o una gran familia, es un espacio donde se construye identidad, solidaridad y responsabilidad; es un trabajo equitativo y justo donde el que tiene más le da al que tiene poco y necesita, sin un interés particular más que el de ayudar de forma hermanada y colectiva al que lo necesita.

Es por esto que la red busca abrir y crear una tonga para que los conocimientos ancestrales heredados de los abuelos mayores y antepasados africanos y afrocolombianos hagan presencia e irruman en la escuela bogotana.

Cada Aula es un Palenque

Pone de manifiesto el saber ancestral que trae consigo cada maestro de su comunidad y de su familia y el saber cotidiano de cada estudiante de manera que se negocian y se crean “nuevos saberes”, dando como resultado el posicionamiento, reconocimiento y autoafirmación de saberes y culturas.

La participación del hombre y la mujer, del maestro o maestra, del

⁴⁵ TONGA: Para los pueblos afrocolombianos del pacífico sur, la tonga es una convocatoria de amigos, vecinos y familias a realizar un trabajo hermanado que beneficia a toda la comunidad; es decir, es una actividad y visión solidaria donde la fraternidad en el trabajo colectivo se hace recíproca. Tomado documentos ruta afrocolombiana

alumno y alumna y de todo lo diverso juega un papel preponderante a la hora hacer la clase, donde la risa, el abrazo, el chiste, una palmada de afecto y el canto son elementos del que hacer cotidiano.

El palenque tiene la misión de mejorar las relaciones interétnicas que se presentan en la escuela, revelando unas verdades fundamentales acerca de la contribución del afrocolombiano y el africano a una civilización, que se debe tener en cuenta a la hora del reconocimiento, de la igualdad y el respeto mediante la interacción y el aporte del otro.

Estamos comprometidos en convertir cada aula en un palenque, un lugar donde el conocimiento no lo tiene solamente el maestro ya que se valoran y reconocen los conocimientos y saberes de los otros, saberes y conocimientos que en muchos casos no son los tradicionales.

De esta manera cada aula debe ser algo autónomo, con una visión crítica de la realidad.

La Mano Cambiada: La Transmisión Mutua de Conocimientos Se Da a través del Contacto de las Manos.

Desde la mama África llegó, con los primeros africanos que pisaron tierra América, es la tradición de la mano cambiada, muchos pueblos afrocolombianos la practican, algunos concientes de origen otros no, pero todos dispuesto a ayudarse mutuamente.

Para varias comunidades afrocolombianas la mano cambiada consiste en colaborarle a un familiar, aun amigo o aun vecino cada vez que necesita ayuda a la hora de realizar un trabajo en su finca o en su casa, quedando relegado el factor dinero, ya que el trabajo ancestral de las comunidades afrocolombianas no esta atravesado por la lógica del capital ni por elementos propios y característicos de la modernidad occidental, por lo que solo basta la familia, los amigos o los vecinos para que ellos colaboren de manera desinteresada, y de esta manera el beneficiado también colabora cuando otro lo necesita: “yo te ayudo y tu me ayudas”. A raíz de esto surgieron las juntas, las mingas, las tongas.

La mano cambiada en la escuela se realiza de tal manera que los estudiantes elaboraban sus tareas negociando conocimientos, en la

cual cada participante se encarga de una parte de la tarea a realizar, así cada estudiante debía aportar y explicar al resto del grupo para que en conjunto exista, tanto un reconocimiento de los aportes del otro, como una construcción y encuentro colectivo de conocimientos.

Para esto se entiende que los estudiantes son portadores de un saber y de una visión de mundo que han construido desde su entorno social o desde la transmisión de conocimientos heredados de las tradiciones familiares; es a partir de aquí desde donde se fundamenta la metodología planteada en la red, mediante un trabajo hermanado de cooperación, pensando en el otro, poniéndome en el lugar de él, razón por la cual casi todas las actividades son programadas de una manera colectiva.

Se trata de permear el aula y la escuela con formas propias de la cultura afro dentro del desarrollo pedagógico. Se acude a muchos elementos, mitos, leyendas, cuentos, historias de vida, proverbios, para que la clase sea mas activa; se llena la escuela de colores y sabores, enriqueciendo la practica pedagógica.

EXPEDICIÓN ETNOGRÁFICA AL LITORAL PACÍFICO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS Y MAESTRAS SOBRE LAS CULTURAS AFROCOLOMBIANAS

Rudecindo Castro

Especialista en educación afrocolombiana
Coordinador de proyectos
ORCONE

*“Me decido ir a conocer el choco y el rio Baudó. Experiencia que ha sido trascendental para mi. Ahora recuerdo que en el acto de graduación el profesor Jaime Arocha me decía, que esto que iba a vivir podría “rayarme el coco”; Casi después de un año creo que fue así.”
Edisson Díaz. Cuento (Fragmento 2007)*

INTRODUCCION

En junio del 2007, 10 docentes hicieron parte de un ejercicio de formación a docente mediante una expedición al litoral pacifico colombiano, los docentes fueron seleccionados por su compromiso con el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en colegios del distrito, se intentaba de un lado brindar algunos elementos conceptuales y pedagógicas a través del contacto directo con las culturas afrocolombianas, en sus territorios ancestrales de otra parte se pretendida brindar un apoyo a los docentes que venían desarrollando experiencias significativas en -CEA- como acción que concretara los incentivos que la SED contempló en la resolución 1961 de 2007.

I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La propuesta buscaba permitir el contacto directa de los docentes del distrito con las culturas afrocolombianas y a la vez construir un documental alrededor de una experiencia de investigación pedagógica que supone el rescate, revaloración y preservación del patrimonio

material e inmaterial de las comunidades ribereñas del litoral Pacífico, en especial las que se encuentran asentadas en la cuenca media y baja del río Baudó, el medio Atrato (Chocó) y la zona costera de Bahía Málaga (Valle). Se trata de la expedición etnográfica al litoral Pacífico; un proyecto que desde hace dos años viene promoviendo la Organización de Comunidades Negras ORCONE⁴⁶, junto con los consejos comunitarios del Río Baudó y sus Afluentes (ACABA), la Asociación Campesina del Medio Atrato (ACIA) y el consejo comunitario Bahía Málaga. La expedición etnográfica es un proyecto de aula del diplomado en etnoeducación con énfasis en culturas afrocolombianas que ORCONE ha diseñado e implementado en convenio con la Cooperativa del Magisterio CODEMA y el Instituto Pensar de la Universidad Javeriana. En la actualidad, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional vienen llevando a cabo este tipo de diplomados y varios de los docentes que han finalizado sus estudios allí, han participado como expedicionarios en las dos versiones de la expedición etnográfica que se han hecho hasta el momento.

Como estrategia de aplicación de contenidos y de orientar el sentido de los diplomados llevados a cabo entre 2004 y 2006, y los Programas de Formación de Docentes (PFDP) durante el 2006 y 2007, se propuso la realización de una investigación aplicada y de un registro audiovisual que recreara el diálogo intercultural, el uso de técnicas etnográficas y una experiencia vivida por un grupo de docentes-investigadores quienes, con asesoría antropológica, recavarían información relativa a diversas expresiones culturales de los pueblos afropacíficos en ámbitos territoriales ribereños y costeros. El video de la expedición etnográfica al Pacífico tiene por una parte, fines pedagógicos en la medida en se convierte en herramienta para el proceso etnoeducativo que adelanta

⁴⁶ ORCONE es una organización de maestros afrochocoanos que tiene 15 años de trayectoria. Su objeto social ha sido resaltar, enaltecer y difundir la etnicidad afrocolombiana y luchar contra la discriminación socio-racial, especialmente en el contexto educativo de Bogotá. Pese a ser una organización étnica urbana tiene influencia regional por sus contactos con varios consejos comunitarios del litoral Pacífico. Esto le ha permitido acercar dos realidades aparentemente distintas – la rural y la urbana- en donde se mueven diferentes procesos de etnicidad afrocolombiana.. Carrera 5 No 16-14 Oficina 705 Bogotá D.C. Colombia.

Telefax: 2439483

E-mail: orcone10@yahoo.com

ORCONE en el Distrito Capital con los docentes de las instituciones públicas. Por otro lado, tiene fines de ordenación productiva de las organizaciones étnico-territoriales que ven en el turismo educativo y de investigación (turismo eco-cultural), una oportunidad de fortalecimiento y promoción de sus recursos territoriales desde una perspectiva ambientalmente sostenible, socialmente equitativa y económicamente viable.

Pertinencia de la propuesta en el campo de la etnoeducación en cultura afrocolombiana y la antropología visual

La propuesta contribuye al fortalecimiento de la cátedra de estudios afrocolombianos articulada a la implementación de la resolución, 1961 del 14 de mayo del 2007, expedida por la Secretaria de Educación Distrital y a explorar nuevas experiencias de formación en el campo de la investigación para la enseñanza de la cultura afrocolombiana, en la medida en que implica la comunicación y aplicación del conocimiento etnográfico y pedagógico, mediante la interacción directa con las comunidades afrocolombianas en su entorno natural y la producción de documentos y las imágenes y sonoridades ordenadas en una estructura documental.

Los beneficiarios de esta estrategia de producción de conocimiento son los actores asociados a los procesos etnoeducativos, así como los adalides y las organizaciones étnico-territoriales referidas. Desde esta perspectiva, las funciones atribuidas a lo visual en el área de la antropología dejan de ser mero registro fuente y medio para la investigación. Constituye herramienta de transformación para los movimientos de comunidades negras en relación con las dinámicas de la etnicidad afrocolombiana, especialmente los procesos etnoeducativos que adelanta ORCONE, la Secretaria de Educación y la Universidad Nacional de Colombia y la puesta en escena de la dimensión étnico-territorial por el cual abogan el consejo General del Río Baudó y sus Afluentes, así como el Consejo Comunitario de Bahía Málaga.

En relación con las implicaciones metodológicas y operativas de la investigación etnográfica y antropología visual, esta propuesta se debate entre dos esferas de conocimiento. Por un lado, está el conocimiento de la metodología de la investigación en ciencias sociales en general y antropológica en particular; por el otro, el conocimiento de las técnicas

de producción de la imagen y el sonido. Allí convergen el quehacer del investigador y el del técnico. Al primero le corresponde estructurar el conjunto de expresiones culturales, situaciones y testimonios que respondan al objetivo del documental. Al segundo, desplegar todos sus conocimientos y recursos técnicos en grabación para producir un registro visual que responda a un orden conceptual orientado por la práctica antropológica (González, 1995).

El objeto de construir un discurso visual no obedece al análisis de la superposición de las dos disciplinas en cuestión. Es decir, a la interdisciplinariedad que conlleva la práctica de la antropología visual. Se trata más bien de concebir una síntesis simbólica de los valores identitarios de unas poblaciones que los reconocen como propios y que emergen en el contexto del intercambio material y simbólico con los expedicionarios docentes quienes, a partir de la experiencia en el terreno, esperan aprender algo de las culturas afrocolombianas encontrándose de cara a toda la riqueza cultural que presenta el itinerario de expresiones culturales que se describen más adelante.

La relevancia del registro audiovisual de este periplo no sólo depende de la reapertura de la región para visitantes de otros lugares del país, sino de la urgencia de dar origen a documentos que permitan conocer qué ha persistido o qué ha desaparecido a lo largo de estos diez años de conflicto armado, con respecto a los patrimonios materiales, inmateriales e intangibles de los pueblos de esa región. El caso de las zoteas, por ejemplo, es seminal, considerando que esas canoas viejas y desvencijadas que las mujeres montan sobre pilotes a la orilla de los ríos y llenan de tierra que recogen a la entrada de los hormigueros para sembrar sus matas y arbustos, involucran un sistema agrícola de enorme eficiencia y complejidad, además de un capital simbólico de una innegable valía dentro de la sustentabilidad de las selvas y ríos de la región (Arocha, 1998).

Un antropólogo y un documentalista afiliados a ORCONE harán los respectivos registros en formato mini DV y se responsabilizarán de editar los videos resultantes, de modo tal que puedan ser distribuidos en el Baudó, en Quibdó y en Bogotá y de esa forma nutran los escasos materiales pedagógicos que necesita la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para consolidarse y proyectarse hacia el futuro.

En términos generales, se trata de construir un discurso audiovisual capaz de convertirse en una herramienta pedagógica para la etnoeducación intercultural⁴⁷. Se espera que el documental de la expedición etnográfica incentive a los docentes del distrito que nutren los diplomados en cultura afrocolombiana a embarcarse en esta aventura de re-conocimiento de la alteridad étnica y cultural de los afrocolombianos del litoral Pacífico, tanto como que las organizaciones afro posean adquieran nuevas herramientas que les permitan avanzar en la gestión de la etnicidad y los derechos étnico-territoriales. Lograr estas transformaciones en los sujetos de la investigación es, desde el punto de vista del proponente, una oportunidad de innovar el conocimiento antropológico en el campo de la antropología visual. Esta dialéctica de la investigación aplicada es en esencia, el aporte más significativo de la propuesta a la comunidad antropológica en general

Beneficiarios directos

Como se explicó anteriormente, los agentes beneficiarios son las organizaciones afrocolombianas tanto de la zona rural y urbana, que dispondrán de un recurso audiovisual para llevar a cabo sus procesos etnoeducativos y de rescate del patrimonio histórico-cultural para fortalecer la dimensión étnico-territorial de la cátedra de estudios afrocolombianos en Bogotá. Con esta premisa, la academia contará también con un documento que permite vislumbrar nuevos análisis y avances respecto de la investigación colaborativa y aplicada en ámbitos tan interceptados por lo político como son la etnoeducación y los derechos territoriales de las comunidades negras.

Vale decir que entre los beneficiarios están los colegios que han participado de los diplomados y PFPD en etnoeducación afrocolombiana, con los cuales ORCONE ha tenido contacto. Esperamos poder reproducir más copias del documental para que sean utilizados por los colegios y entidades que trabajan en la capacitación y formación de docentes a través de diferentes estrategias como diplomados, PFPD y educación superior ya que presenta una realidad intercultural e interétnica.

⁴⁷ Se opta por enfatizar en la educación intercultural ya que el proceso descrito se ha venido realizando con docentes no-afros, en su mayoría. Muchos de ellos tienen vagos conocimientos sobre los afrocolombianos y en buena parte, están basados en estereotipos.



Expedicionarios

Itinerario de la expedición

La expedición etnográfica ha tomado como epicentro las localidades de Quibdó (Tutunendo), la región del Baudó (Bajo y Medio Baudó) en el departamento del Chocó, y el Consejo Comunitario de la Plata Bahía Málaga (Buenaventura) departamento del Valle del Cauca. Su recorrido se ha hecho durante un periodo de 8 días en donde los expedicionarios docentes se hallan en permanente interacción con el entorno ambiental, social y cultural que tienen ante sí, y con los lineamientos metodológicos para lograr su registro y análisis. De ahí que esa experiencia vivida requiera de un registro fílmico permanente.

A continuación, se presenta el cronograma y los destinos fijados:

DESTINOS	AGOSTO DE 2007							
	2	3	4	5	6	7	8	9
Bogotá-Quibdó								
Quibdó-Tutunendo-Quibdó								
Quibdó-Istmina-Puerto Meluk-Pizarro								
Puerto Meluk -Pizarro								
Pizarro-Bahía Málaga								
Bahía Málaga								
Buenaventura-Bogotá								

OBJETIVO GENERAL

Complementar la formación de un grupo de 10 docentes en el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos -CEA- a través de una salida de campo denominada: Expedición por el litoral pacífico colombiano.

Objetivos específicos

1. Producir un documental de sesenta (60) minutos de la expedición etnográfica al Pacífico, el cual genere nuevas herramientas de investigación pedagógica en el marco de la etnoeducación con énfasis en culturas afrocolombianas y visibilice la dimensión étnico-territorial de las comunidades afropacífico.
2. Documentar las situaciones de contacto cultural entre docentes del distrito y comunidades afrocolombianas, alrededor de las diferentes expresiones culturales inherentes al patrimonio cultural de los pueblos del litoral Pacífico.
3. Fortalecer la dimensión étnico-territorial de la cátedra de estudios afrocolombianos y de los afrocolombianos del litoral Pacífico reflejando los recursos simbólicos, culturales y territoriales en el contexto del desarrollo local.

MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

La dimensión étnico-territorial

Sin lugar a dudas, la experiencia de la expedición etnográfica penetra en la relación etnia-territorio. Se asume lo étnico-territorial como un proceso social, ideológico y político que sublima las condiciones materiales de existencia, las estrategias adaptativas y en términos generales, la estrecha relación de las poblaciones étnicas con ambientes a los cuales esas poblaciones se han adaptado y a su vez, han adecuado creativamente, construyendo territorios (Ministerio de Educación Nacional, 2004). De esa adaptación creativa al entorno físico y biótico surgen muchas de las manifestaciones culturales que los expedicionarios docentes deberán recavar durante ocho días de trabajo en terreno.

La territorialidad afrocolombiana se remonta al trasplante violento, a la diáspora africana que tuvo lugar en los tiempos de la trata transatlántica

entre 1533 y 1810, a la llegada al puerto de Cartagena de Indias en calidad de esclavizados y a las posteriores expresiones de resistencia que los cautivos manifestaron mediante la conformación de cabildos de negros (Maya, 1998). Cabildos que consistieron en unidades de afiliación entre esclavizados establecidas para brindar ayuda a los recién desembarcados. Allí los cautivos tuvieron la oportunidad de hablar el idioma ancestral y de recordar viejos usos y costumbres (Friedemann, 1990).

Con el tiempo devinieron en redes de insurgencia y resistencia pasiva que pronto se transformó en lucha abierta contra el régimen esclavista. Por otra parte, los descendientes de africanos que llegaron al litoral Pacífico y que han vivió por mucho tiempo marginados -en el plano geográfico y político- de la sociedad nacional, son portadores de una historia de sujeción colonial y de esclavización entorno a la explotación de reales de minas (oro, plata y platino). En el Siglo XVIII, los esclavizados ya se oponían a la esclavización, formando palenques de gente que huía de las minas (cimarrones) o que –tras días y años de trabajo extra- compraba su libertad a sus amos (auto-manumisa). Esa población africana se asentó en las riberas de los ríos, lejos de las minas de oro, en calidad de *libres*. Otras modalidades de manumisión y cimarronaje, asociadas a la decadencia del imperio ibérico, permitieron a cautivos y cautivas la recuperación de la libertad, que fue condición para iniciar el poblamiento a lo largo de los ríos y enclavados en las selvas húmedas del litoral Pacífico. Los fenómenos de liberación y territorialización operaron en distintos contextos y de diversas maneras en todo el litoral Pacífico y se intensificaron hacia mediados del siglo XIX con la abolición total de la esclavitud (Almarío, 2002).

Hoy día, las organizaciones étnico-territoriales que surgen como fenómenos político culturales emergentes de la constitución de 1991, ubican la etnicidad afrocolombiana en un contexto de derechos que hablan de la conexión entre cultura, desarrollo local, sostenibilidad ambiental y autonomía territorial. Como sujetos de investigación, esperan que al sintetizar en imágenes y sonoridades la diversidad de expresiones culturales que emergen de los ambientes ribereños y costeros del litoral, el video de la expedición etnográfica entronice la importancia de la dimensión étnico-territorial a la hora de generar modelos de desarrollo propio (Castro, 1993). Al mismo tiempo, que ese video recreé el contacto inter-étnico que ha tenido lugar entre las

comunidades locales y los docentes expedicionarios que a medida que avance la experiencia.

El método etnográfico y el diario de Campo

El llamado *Diario Intensivo* es parte fundamental del método etnográfico que despliega la expedición durante sus 8 días de trabajo en terreno. Solo un instrumento así hará posible que los docentes se asomen a la cotidianidad de las comunidades locales y desconstruyan sus prejuicios. En esta propuesta del diario, las situaciones de interacción así como las tareas de registro, clasificación y análisis deberán ser documentadas mediante la elaboración de un guión etnográfico.

Guión de expresiones culturales

Del mismo modo en que existe un itinerario de destinos, cada poblado plantea una serie de actividades con los docentes expedicionarios en donde estos desplegarán todas las técnicas aprehendidas dentro de los siguientes parámetros de indagación, acordes con la guía de expresiones culturales propuestas por el ministerio de cultura sobre patrimonio inmaterial (Ministerio de Cultura, 2003):

Oralidad:

Entendida como una forma de expresión cultural que transmite de boca en boca el saber y la historia, acumulando la memoria colectiva de los pueblos del Pacífico colombiano. El objetivo estuvo centrado en identificar mediante los registros fílmicos y fotográficos aspectos tales como:

- Relatos alusivos a la memoria local
- Mitos y leyendas
- Creencias
- Narrativa
- Poesía y otras expresiones literarias

Universo culinario:

Costumbres alimentarias que comprenden el conocimiento de recetas y el empleo de diversas técnicas de preparación de alimentos:

- Dinámicas de la producción local
- Técnicas de preparación de alimentos
- Recetarios
- Valores sociales simbólicos asociados a la comida

Medicina tradicional:

Referido a diversas prácticas relacionadas con la salud, mediante el uso de conocimientos mágicos-religiosos a través de los curanderos, sobanderos, parteras, etc.

- Propiedades curativas de algunas plantas,
- Propiedades de la fauna
- Recetarios
- Formas de preparación

Expresiones artísticas y artesanales:

Todas aquellas manifestaciones estéticas como la música, la danza, el teatro, la pintura y otras que recrean significados de las diversas concepciones del mundo, las cuales son elaboradas por los pueblos para representar de manera diversa, simbólica, emocional y lúdica su cultura, lo cual incluye además utensilios domésticos (bateas, cucharones, rayos, pilones, etc.)

Fiestas y celebraciones:

Entendidas como prácticas rituales y lugares sagrados que marcan y organizan el tiempo y el espacio de las sociedades. Las fiestas son expresiones de los factores socioeconómicos y ecológicos regionales que se convierten en vehículos privilegiados de producción de identidad y elevación de prestigio de las localidades, simbolizadas en las fiestas religiosas, patronales, folclóricos, ferias, etc.



Fiestas del Virgen Puerto Pizarro (Chocó)
Fotografía Fabián Molina.

Paisaje cultural:

Representación del entorno que se configura a partir de la percepción de nuestros sentidos. Este concepto trasciende las montañas, los ríos, las casas; es una imagen que remite a la construcción y apropiación de un territorio, dándole sentido de pertenencia histórica, económica y cotidiana. Aquí se buscaban los siguientes aspectos:

- Hitos históricos
- Hitos religiosos
- Hitos geográficos
- Hitos ecológicos

Organizaciones sociales:

Las organizaciones sociales comprende las formas tradicionales o modernas en los nativos, donde se agrupan para afrontar y resolver conflictos, gestionar proyectos asociados muchas veces a su experiencia cultural e histórica, aspectos tales como:

- Formas de organización social

- Formas de organización política
- Formas de organización económica

Patrimonio construido:

Nos referimos en este caso específico y particular, al uso y significado que tiene el espacio y la arquitectura, convirtiéndose en huella y seña material de la historia y la identidad cultural del pueblo del Pacífico colombiano:

- Construcciones religiosas
- Viviendas y hábitat tradicionales
- Otras construcciones

Con base en estos parámetros, la expedición plantea una agenda de actividades con los docentes, la cual se describe a continuación:

ACTIVIDADES	SEMANAS						
	1	2	3	4	5	6	7
Proceso de inscripción de docentes participantes en los diferentes diplomados en etnoeducación							
Capacitación de docentes en técnicas etnográficas y métodos de investigación							
Expedición etnográfica y toma de registro audiovisual							
Selección de imágenes y edición del documental							

BIBLIOGRAFÍA

Almario, Oscar. 2002. *Desesclavización y territorialización: El trayecto inicial dela diferenciación étnica negra en el pacífico sur colombiano, 1749-1810*. En Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias, 150 años de abolición de la esclavitud. ICANH, IRD, ILSA. Bogotá, Colombia. Pp. 45-74.

Arocha, Jaime. 1999. *Ombligados de Ananse. Hilos ancestrales y modernos en el Pacífico colombiano*. Bogotá: CES.

Friedemann, Nina S. de. 1990. *Cabildos negros: refugios de africanía en Colombia*. Caribbean Studies. (23): XX-XX

Castro, Rudecindo. 1993. *Los derechos étnicos negros constitucionales y la propiedad ancestral del territorio*. En: Astrid Ulloa (ed.), *Contribución Africana a la Cultura de las Américas*. pp. XX-XX. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología-Biopacífico.

González, José Carlos. 1995. *La democratización del discurso Visual y la Antropología*. En revista No. II de la escuela de Antropología, Facultad de humanidades y artes Universidad de Rosario, Argentina

Maya, Luz Adriana. 1998. *Demografía histórica de la trata por Cartagena, 1533-1810*. En Maya, Adriana (Ed.). *Los afrocolombianos. Geografía Humana de Colombia, tomo VI*, pp. 9-52. Santafé de Bogotá: Instituto de Cultura Hispánica.

Ministerio de Cultura. 2003. *Guía del patrimonio cultural inmaterial colombiano*. Cartilla de expresiones culturales elaborada por el ministerio de cultura.

Ministerio de Educación Nacional. 2004. *Memorias Primer Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá: Imprenta Nacional.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA-

Reconocer las experiencias significativas en el Distrito Capital es valorar las trayectorias de maestros y maestras que vienen trabajando en procura de implementar y/o fortalecer el desarrollo de la -CEA-. Este apartado apunta a brindar información pertinente que sirva como acicate para la puesta en marcha de la -CEA- en sus aspectos pedagógicos en toda la ciudad.

Las experiencias que se registran a continuación hacen básicamente de las redes de docentes Hilos de Ananse y Caminos de Elegúa, pero valga subrayar que no son las únicas, y que también encontramos un número significativo de docentes que de manera independiente vienen desarrollando procesos de reflexión pedagógica en torno a la -CEA-.



Fotografía. Red de Docentes Hilos de Ananse. Taller con estudiantes.

a. “Tras los Hilos de Ananse”

Las experiencias que se presentan a continuación, hacen parte del trabajo realizado dentro de la Red de Maestros “Tras los Hilos de Ananse”⁴⁸, reconocidas por el IDEP como experiencias significativas en el año 2006⁴⁹. Algunas de ellas se dan inicio antes de conformarse la Red y en parte gracias al proyecto de aula de la profesora Fanny Quiñones.

Algunas se desarrollan como proyectos de aula, como proyectos transversales, o como asignaturas, afectando en ocasiones directamente el PEI. Su énfasis es variado, desde lo cultural, lo artístico, histórico, etc., sin embargo, como red, tienen en común que lo pedagógico debe ser una apuesta desde lo político, lo cual se recalca en todas las experiencias como también en el aula de clase.

Es evidente que las propuestas de -CEA-, tienen sus particularidades en cuanto a la formación profesional del maestro, el grado en que se desenvuelve y además, el lugar de procedencia del docente y la experiencia de vida del mismo, es decir, que maestros oriundos de lugares como el Pacífico colombiano, desarrollan temas como lo danzas y músicas propias de esta región, tales como el currulao, la chirimía o prácticas espirituales como el bunde.

Sumado a lo anterior, las experiencias muestran su variedad, también en el lugar donde se aplica la -CEA-, es decir, en la localidad o barrio donde está presente el colegio. En este caso no es lo mismo trabajar la Cátedra en la localidad 8 de Kennedy a la localidad 19 de Ciudad Bolívar o la 4 de San Cristóbal, no sólo por su tamaño y ubicación, sino también por las diferencias de estratos socioeconómicos que estas puedan presentar dentro de cada una de ellas y además por la cantidad de población afrocolombiana que las mismas poseen, que en

⁴⁸ La Red se inicia gracias a la constante reunión de un número de maestras, quienes ante la preocupación del constante racismo y discriminación presente en las escuelas donde laboraban, emprenden la tarea de mostrar otras formas de hacer escuela y de ser maestro, desde la implementación de la CEA. La Red aparece como fruto de la Ruta Afrocolombiana.

⁴⁹ Las experiencias de la Red, fueron incluidas en un documento del IDEP y el Laboratorio Pedagógico, como una de las 13 experiencias reconocidas, el documento se denominó como una experiencia de frontera llamada: “Educar para el Reencuentro”.

algunos casos es producto del destierro⁵⁰ forzado.

⁵⁰ En este caso seguimos los postulados del sociólogo e historiador Santiago Arboleda Quiñones, uno de los intelectuales afrocolombianos más importantes del país, quien sugiere el uso del término *desterrados*, a cambio del *desplazamiento y migración*, ya que estos dos últimos hacen parte de un lenguaje amañado y occidental de las ciencias sociales; El primero de ellos hace referencia al ámbito jurídico internacional de los Derechos Humanos, que contribuye a homogenizar, dentro del campo de las ciencias sociales, y oculta la diferencia colonial, como categoría “político-económica asistencial transitoria”. Para el caso del segundo, este “esconde y normaliza la tendencia predominante de la economía capitalista, que, en términos de media y larga duración, es el empobrecimiento de amplios continentes de población por la vía de la “legalidad” o mediante la legalización de las expulsiones territoriales”. Propone entonces el autor, los términos de *destierro*, *desterrado* y *desarraigado*, para mencionar esa condición geohistórica de larga duración para los africanos y su diáspora y en este caso para los afrocolombianos víctimas del conflicto armado interno e intereses particulares, hacia las principales ciudades del país, como lo es Bogotá. Estas nociones permiten “una restauración epistémica de proyección prolongada con base en la cual se enfatiza la importancia central de los conocimientos construidos por los afrocolombianos, estrechamente vinculados a la riqueza natural de sus entornos ancestrales, en una defensa radical de la vida”. (Arboleda, 2007)

Maestra María del Carmen Ararat Córdoba.

La oralidad del pacífico colombiano como estrategia pedagógica intercultural en la IED Carlos Arango Vélez

Institución Educativa Distrital Carlos Arango Vélez – j.m.

Localidad: 8 – Kennedy - Transv. 68 G N° 35ª 42 sur, barrio Floralia

Tipo de Proyecto: de aula

Asignaturas abordadas: español y literatura, historia, danza y educación artística

*““Con buen modo se saca el cimarrón del monte”
le repetía mi abuela Benigna, a mi Mamá Alicia
para que nos corrigiera con paciencia...
y Ella sin saberlo le estaba dando sentido
a la sabiduría de las Comunidades Afrocolombianas.
Estos dichos se transmitieron por generaciones
y aun se encuentran vigentes en la Memoria Colectiva
de los pueblos Afrodescendientes de Colombia”.*
María del Camen Ararat

Tomando de aquí y de allá la maestra María del Carmen Ararat⁵¹, oriunda de Puerto Tejada, Cauca, se ha impuesto la tarea de recopilar algunas muestras de la Oralidad Afrocolombiana de nuestro país, para compartirlas con sus compañeras del Carlos Arango Vélez y con todos los que deseen leerlas. El enfoque que la maestra le da a su proyecto es literario, desde la oralidad.

⁵¹ La propia maestra afirma ser descendiente de los Arara, nombre dado a los africanos llegados a América en condición de esclavos, exactamente de las etnias ewe adja y fon, del antiguo territorio del reino de Dahomey, hoy República de Benín. Ver: Hippolite Sogbossi. *La tradición ewe-fon (arará) en Cuba (Jovellanos, Perico y Agramonte)* (se publica en cooperación con la cátedra UNESCO de Estudios Afroiberoamericanos de la Universidad de Alcalá de Henares, España).

Marco teórico

Ante la pregunta ¿qué es la Oralidad?, ella responde: el hombre estructura las ideas para poder expresarse, y con la oralidad adquiere la capacidad de hablar, se crea la memoria colectiva dicha memoria es la tradición. Los relatos tienen la función de socializar. Es aquí donde aparecen las diversas manifestaciones de la oralidad como son : el mito, la leyenda, el rumor, el cuento, el testimonio entre otras. Para ella existe una necesidad que tienen los pueblos o comunidades de comunicar la cultura a manera de narración para que esta se perpetúe y no desaparezca.

En su clase se sirve del testimonio, el chisme, el mito, los cuentos, retahílas, refranes, adivinanzas, trabalenguas, jergonza, la creencia en personajes sobrehumanos como la viudita, el duende, la tunda, la llorona, la pata sola, el sombrero, la madre de agua; conocidos en la zona rural de la región pacífica, en el Norte del Cauca y por lo general en todas las regiones afro-pobladas.

La Oralidad del Pacífico colombiano como estrategia Pedagógica Intercultural, es un proyecto de aula, que en el IED Carlos Arango Vélez, se viene desarrollando desde el año 2.000 de manera incipiente en sus inicios pero perfeccionando el proyecto a lo largo de los años a través de la capacitación permanente y el desarrollo de actividades Etnoeducativas. Su campo de acción ha sido la básica primaria y en particular los estudiantes que en el presente año (2008) cursan el grado tercero de Educación Básica Primaria.

Hasta el año 2.006 se venía trabajando la oralidad y la espiritualidad Afrocolombiana, como un componente vital de la nacionalidad colombiana, pero a partir del 2007, se hizo pertinente investigar y trabajar únicamente la espiritualidad Afrocolombiana en el Pacífico, como una estrategia que permitió la socialización de saberes ligados a la vida diaria y que hacen parte de identidad y cosmovisión de las comunidades Afrocolombianas de la región del Pacífico; mencionamos algunos ejemplos que hacen parte de la socialización de saberes por medio de la oralidad como: subsistir en el monte, la medicina tradicional, la construcción de vivienda e instrumentos musicales, el respeto a la naturaleza y un sinnúmero de mitos, leyendas, narraciones coplas refranes y mucho mas factores que han contribuido a la formación de

nación.

Metodología – “La mano cambiada”

Según la maestra, trabajar la Oralidad Afrocolombiana en Bogotá, es traer a la casa que antes era ajena y que ahora es nuestra, la cosmovisión de los mitos, como la tunda y como su obsesión por el currulao le costará la vida; es traer o entregar a los niños una oralidad sin letra pero nunca sin escritura y menos sin lectura. Es encantarlos con la simpleza de Makerule, con el ritmo de la bámbara negra, con la vitalidad del sapo rondón y con muchas rondas más.

Al enseñar la oralidad afrocolombiana desea, desde los *Palenques Urbanos*, que hoy son las aulas de clases en Bogotá, mostrar una rebeldía ante una actitud dominante y hegemónica desde una oralidad que hace parte de una cultura hermosa y sabia pero escondida y por tanto desconocida. Quiere: “*pensar en una sociedad mas equilibrada donde nos atrapemos, nos encontremos, nos repelemos y nos reencontremos*” y agregaría, con la magia de los hilos de la arañita Ananse⁵², volverlos a atrapar sin que se den cuenta.

Se trata de obsequiar un exótico banquete oral, un peculiar banquete cultural, al paladar de los niños y jóvenes urbanos, “**extender mis manos una y otra vez**”, hasta que sean recibidas por los niños y por los jóvenes. Hacer escuchar las voces de los escritores, narradores y autores hoy desconocidos, Hay que dar paso a la verdad y a la realidad sustentada con el buen juicio, con la valoración del otro, con el sentido común, con una filosofía emergente desde la resistencia de los saberes fronterizos, desde otros lugares de enunciación del conocimiento, eso es lo que hace y desea a diario la maestra Maria del Carmen.

Con el poder de la palabra, de la oralitura, de las formas dialectales aún presentes, hacer visible a África desde la Afrooralidad del Pacífico, del norte del Cauca, del Atlántico y desde lugares tradicionalmente poblados por afro colombianos. Lugares poco conocidos y poco imaginados donde se han parido una pléyade de escritores refraneros,

⁵² Explica la maestra que ananse es una pequeña arañita que viajó con los esclavos desde el África, los acompañó en su travesía y les dio compañía y fuerza en el destierro.

cuenteros, poetas, ensayistas, costumbristas, narradores, fabulistas y mucho mas; para que la Bogotana de Miguel A. Caicedo ya no se pregunte “Si el tubérculo que tiene ese palo; ¿se come así crudo, o hay que cocinarlo?”. Una oralidad que nos estremezca al saber que las estrellas son negras, como lo expresara el escritor de Cértegui (Chocó), Arnoldo Palacios cuando escribe “...otros nacen para la alegría. Son estrellas diferentes. Las de ellos titilan eternamente y tienen el precio del diamante. Y la mía señor es una estrella negra”.

Traer a Candelario Obeso, a Jorge Artel, al maestro Olivella, a Hugo Salazar Valdez, a Helcías Martán Góngora, a Alfredo Vanín y a muchos mas y que los pequeños se inquieten también con la tunda y el ribiel que son espantos de ríos, de monte, o de manglar y que entonen rondas lugareñas que permiten mover el cuerpo, alegrar el alma, olvidar las penas, reír con ganas. Que manejen proverbios y refranes, para entender la vida, para comprender al otro, para encontrar el sentido picaresco de la palabra. Hablarles de Petronio Álvarez y añoren viajar a Cali en Agosto para cumplir la cita con la alegría del reencuentro con la juga, el currulao, el agua bajo y que sepan que no solo fue “Mi Buenaventura” el único currulao que él compuso, y por fin, ir entendiendo que nuestro idioma, nuestras culturas no solo tienen raíces griegas o raíces latinas, sino que también tienen raíces africanas y esencia indígena. Comprender entonces que hay otras culturas y por lo tanto otras manifestaciones culturales, otras oralidades, que deben ser miradas con respeto.

Tener presente el bagaje cultural desde nuevas miradas, desde los balcones de la Identidad como dicen los norte-caucanos, para no continuar apagando la voz, no hacerla invisible y que por fin pueda ser leída. Orgullosos de lo nuestro, formado por lo mío y por lo tuyo y no únicamente por lo tuyo y así descolonizando el ser, el saber, el lenguaje en un acercamiento de culturas de mar, de río, de manglar donde la diáspora africana renace en diversos colores con el poder epistémico de la palabra antes no escuchada. Partiendo de la huella, del hogar, de la morada, de la casa, de la lumbre, en esta Bogotá diversa.

Esta propuesta - afirma la docente - da pasos firmes en el camino hacia la implementación de los Estudios Afrocolombianos, haciendo énfasis en la oralidad propia de las comunidades afrocolombianas, con talleres de sensibilización, conocimiento de la oralidad afrocolombiana

y actividades lúdicas culturales.

Incidencia en el PEI

El proyecto Educativo de la Institución (PEI) *Aranguistas autónomos, competitivos, forjadores de valores en busca de una sociedad más digna*, le da la oportunidad a la maestra de desarrollar su propuesta de oralidad en el Pacífico Colombiano, teniendo en cuenta que hace parte de su propuesta pedagógica que busca la interculturalidad, construyendo democracia desde la perspectiva del conocimiento y reconocimiento e inclusión de las demás culturas.

Es satisfactorio comprobar como el proyecto afro colombiano si ha influido en el PEI a través de talleres, eventos, celebraciones, veladas culturales y muchas actividades más. Sin embargo, es de anotar que aún falta camino por recorrer en el reconocimiento de los aportes de la cultura afrocolombiana y en la sensibilización a docentes por medio de talleres de capacitación.

En esta búsqueda, en este dialogo de diferencias, la escuela es el espacio donde se recrean los saberes, donde se visualiza la red los Hilos de Ananse. Docentes y estudiantes reciben estos conocimientos pero la respuesta aun es fría, se aferra a lo folclórico y no profundiza en otros aspectos.

Los docentes reciben con simpatía los conocimientos pero no ahondan en los temas sugeridos de manera espontánea; aunque hay contadas excepciones que alegran el espíritu y le dan fuerzas para continuar la experiencia que día a día se encierra en el aula donde recibe el reconocimiento de los padres de familia y el amor y el orgullo de los estudiantes.

El racismo psicolinguístico ya se detiene y se piensa antes de hacer su aparición en el aula de clase. Comienzan a disminuir las bromas y los chistes con el tema del color de piel, con el remedar los acentos. Se hacen altos en las actividades para no restarle importancia a estos asuntos y el respeto a la diferencia, comienza a hacer presencia en las relaciones en el aula de clases. Siendo niños de tan corta edad ya admiran las otras culturas y empiezan a entender que no hay culturas más importantes o menos importantes, sino culturas diferentes.

Mecanismos utilizados

- La lectura y la investigación de la oralidad afro colombiana como método para compartir la cultura Afrocolombiana.
- Invitación de talleristas especializados en estudios Afrocolombianos.
- Sortilegios Afrocolombianos como muestra de espiritualidad.
- El cimarrón viajero, forma de transformar las prácticas pedagógicas.
- Celebraciones institucionales: día de la Afrocolombianidad (21 de Mayo),
- Encuentro intercultural (12 de Octubre).
- Día de la diversidad (6 de agosto)
- La Biblioteca de la oralidad Afrocolombiana.
- El aula viajera.

Dificultades encontradas

El tiempo siempre ha sido una gran dificultad, para involucrar a toda la institución en el proyecto Afrocolombiano que se desarrolla en el aula y aunque la legislación establece la obligatoriedad de la cátedra esta no se cumple y no se ha establecido la intensidad horaria para tal fin. El tiempo para planear las actividades debe tomarse en jornada contraria. También hay que anotar que los recursos económicos son escasos y los sueños de contar con una biblioteca Afrocolombiana adecuada no se han realizado completamente, aunque se han dado pasos importantes, pero no suficientes. Así mismo, lograr que toda la comunidad educativa reciba estos conocimientos y por otro lado no tener la intensidad horaria disponible para desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Lecciones Aprendidas y resultados

Entre los logros alcanzados fruto del desarrollo de la experiencia etnoeducativa, podemos mencionar:

- Apropiación de valores propios de las comunidades Afrocolombianas, como la generosidad, la cordialidad, la alegría, la solidaridad, la apreciación estética, el amor por el arte y la unidad.
- El reconocimiento histórico de los pueblos Afro descendientes

por medio de la conceptualización de temas no tratados antes, como son el reconocimiento de los aportes de las comunidades Afrocolombianas a la construcción de nación.

- El conocimiento de la oralidad afrocolombiana y su contenido filosófico, las moralejas, las enseñanzas, la picardía, la astucia, la sabiduría.
- La cosmovisión, la espiritualidad y todo el contexto mágico religioso para entender la vida, recibir la muerte y entender lo que hay más allá de ella.

Ejes temáticos trabajados

- Saberes y tradiciones
- Territorio tradición e identidad
- Cosmovisión y religiosidad
- Huellas afrocolombianas.

Narraciones Trabajadas

La tunda.

Los duendes.

La colmillona.

La madre de agua.

El perro negro.

La llorona.

La sirena de arco.

El judío errante.

El perro negro.

Tío Conejo, tío tigre, tío lobo entre otros.

Narraciones de los esclavos de la costa.

Maestra Esperanza Cajiao Mosquera⁵³.

Redescubriendo lo visible y lo invisible de los aportes afrocolombianos a la construcción de nación

**Institución educativa Entre nubes sur oriental: Sede: Aníbal Fernández de Soto
San Cristóbal**

Tipo de Proyecto: de aula

Asignaturas abordadas: historia, geografía, democracia, política y derechos humanos.

El colegio Aníbal Fernández de Soto es una Institución Educativa estatal, que funciona en 4 sedes: Sede Administrativa y Secundaria: Aníbal Fernández de Soto, Preescolar y Básica Primaria en las sedes de la Península, Canadá Güira y Santa Rita Sur Oriental, en las jornadas mañana y tarde.

Son niños y jóvenes correspondientes a estratos uno y dos, hijos de padres en su mayoría separados, madres solteras, otros que viven con las abuelas, algunos de ellos con problemas de drogas, pandillas y otros conflictos propios de hogares con diversas dificultades económicas y sociales. Esto origina en los niños rebeldía, apatía, deserción, agresividad, falta de interés académico y el poco respeto por la diferencia (racismo y discriminación).

¿Que Busca?

El proyecto que desarrolla la maestra, tiene como objetivo motivar a docentes y a estudiantes sobre los temas relacionados con la etnia afrocolombiana, pues afirma que a pesar de la existencia del decreto 1122 que se hace obligatoria la implementación de la Cátedra en todas las instituciones educativas, es muy poco lo que se ha llevado a la práctica.

Con este proyecto se pretende fortalecer la identidad étnica de los estudiantes afrodescendientes y que todos, tanto docentes como estudiantes y la comunidad en general, conozcan, valoren y difundan

⁵³ Maestra que hizo parte de la Red de Maestros Etnoeducadores “Tras los Hilos de Ananse”, nació en Cali, Valle del Cauca. Es maestra de Ciencias Sociales.

las riquezas culturales Afrocolombianas y su valioso aporte que a través de la historia, desde la época de la trata trasatlántica hasta hoy ha contribuido a la construcción de la Nación colombiana.

“Estoy convencida que la única manera de construir una sociedad en la que se respete y se reconozca la igualdad dentro de una diferencia, es concientizando y sensibilizando al ser humano, en este caso a nuestros educandos, quienes serán los transmisores de las nuevas generaciones”, asegura la maestra. Partiendo de esta premisa pretende propiciar un cambio en las actitudes individuales y colectivas para entender la vida desde el ángulo de la tolerancia y el crecimiento en valores tales como el respeto por la diferencia para crear una sociedad más abierta y equitativa. En este sentido, el proyecto se fundamenta en la preocupación por implementar procesos que generen interés, motivación y compromiso hacia el reconocimiento de la cultura afrocolombiana, no solo en el ámbito escolar sino en el de la comunidad en general.

Incidencia en el PEI y malla curricular o plan de estudios

En esta institución educativa se define el PEI como “EL MEJOR AMBIENTE EDUCATIVO”, cuya misión plantea una institución educativa Distrital que a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes disciplinares con pedagogías participativas, contribuye a la formación de personas éticas, responsables, competentes, autónomas con una elevada autoestima y sentido de pertenencia para mejorar su calidad de vida y la de su entorno social, cultural y material. Al realizar el análisis, se difiere en la medida que este planteamiento no incluye a los estudiantes afros ya que en la institución no existen proyectos sobre los estudios Afrocolombianos; únicamente se ha venido trabajando de forma individual en el aula por iniciativa propia y voluntaria de la docente. Es por esto que no podríamos afirmar que contribuye a formar y a elevar la autoestima y sentido de pertenencia de los afrodescendientes del colegio.

Por otro lado, para ella la Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprende un conjunto de temas, problemas y actividades de carácter pedagógico, que conforman parte de los currículos del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales, que corresponde a Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia. Es

por esta razón que ha institucionalizado los días martes con los cursos (604, 703, 704) y el jueves con (603).

Marco teórico

El trabajo se fundamenta en los “Hilos de Ananse”, cada hilo está constituido por un ombligo y este a su vez, por un conjunto de elementos necesarios para la ombligada, es decir, para definir el hilo que en palabras académicas sería la línea de investigación. Se han tomado como base primordial los *hilos de Inclusión y exclusión y el de cimarronismo*, sin obviar algunos temas relevantes que se proponen en los demás hilos:

SEXTOS	SEPTIMOS
<ul style="list-style-type: none"> - Educar para el reencuentro - Imaginarios y estereotipos - Discriminación: clases de discriminación, cuando y como se discrimina - Lenguaje - Racismo y xenofobia - Presencia Afro en Colombia desde la colonia - Huellas de Africanía en Bogotá - Porqué hay Afros en Colombia - Situación local, regional, comunidad - Situación política y social - Valores y derechos humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Huellas de Africana - Aspectos geográficos - Hilos ancestrales - África antes de la llegada de España - Civilizaciones paleolíticas - Principales imperios - Clases sociales y tipos de sociedades - Economía y situación actual - Concepto de hombre - Mundo espiritual de los pueblos africanos - Religión y espiritualidad - Velorio, chigualo, lumbalú,

Logros de la experiencia

La riqueza de este proyecto radica en que sin necesidad de obligar a los estudiantes a tomar una cátedra, sientan el deber moral y el gusto por investigar nuestras raíces y el aporte que este grupo cultural, africano, nos dejó. Todo lo anterior impone la necesidad de una Cátedra Afrocolombiana programada con fines claros, producto de un proceso de lucha y resistencia ante la Secretaría de Educación Distrital-SED y el Ministerio de Educación Nacional-MEN. Se ha logrado igualmente crear conciencia en el rector y en los compañeros docentes de la importancia

de los estudios afros ya sea por la presión que viene ejerciendo la SED en cuanto a la obligatoriedad de la cátedra, abriendo cada vez más espacios en el campo de la etnoeducación.

Durante este tiempo de desarrollo del proyecto de aula es notable que los puntos en que mejor se manifiesta el trabajo sean los temas de imaginarios, construcciones colectivas y discriminación en general. Los estudiantes se reconocen como parte de una comunidad Afrodescendiente y Afrocolombianos, pues entienden sus condiciones, sus rasgos físicos, sus antepasados, etc. Ha sido relevante la manera como han acogido estos temas considerándolos importantes para su formación.

Según la misma maestra, al comienzo la gran mayoría de alumnos tenían estereotipos del Afrodescendiente como que es una persona: “sucía, perezosa y bullosa” y en otros casos como “desadaptados, groseros o ladrones”⁵⁴. Pero a partir de un reconocimiento personal, los mismos alumnos sustentan que no es así en la actualidad y que efectivamente se encontraban errados, pues agradecen que se les ha dado la oportunidad de comprender y aceptar a un grupo lejano para ellos en sus visiones. De la mano con lo anterior, está el caso de la discriminación pues asimilaron en cierta medida la equidad social que debe existir para la convivencia.

En este caso, han partido de su aula, su colegio y lo vienen haciendo en sus hogares y en sus comunidades. La discriminación es para ellos un fenómeno para aislar en la sociedad, no solamente en el caso de las negritudes, sino en la pobreza, el sexo, la religión u otras concepciones culturales. La maestra advierte que se vivencia en ese sentido una asimilación teórico-práctica por parte de los alumnos, como uno de sus más grandes propósitos: la concepción y la actitud que el alumno pueda tener en su cotidianidad en acciones que favorezcan la convivencia, el respeto por el otro y en general, es apuntarle a la interculturalidad desde el aula.

54

Concepciones previas a la Cátedra por parte de los alumnos.

Metodología

Hilos de la Red⁵⁵ abordados en la experiencia: ¿Como se enseñan los hilos?

Inicialmente se trabaja pensando en crear un ambiente óptimo, lúdico para el desarrollo del tema; se busca integrar el grupo con dinámicas, canciones, rondas, películas etc. Cualquier trabajo se debe empezar con una reflexión, teniendo en cuenta el tema a tratar. Para el desarrollo de estos temas, se ha venido implementando una metodología de minga, tonga, mano cambiada, conversatorios, talleres de sensibilización, videos, disco-foros y el apoyo de otras herramientas que logran que el alumno se interese por los temas y los apropie en su cotidianidad.

Se entiende también que los estudiantes son de una u otra manera portadores de un saber y de alguna visión del mundo, que han construido desde su entorno social o desde lo ancestral y es por eso donde son fundamentales las metodologías planteadas en la Red Hilos de Ananse; por tal razón casi todas las actividades son programadas de una manera colectiva, integrada donde el aporte de cada uno de los estudiantes es valioso para los resultados finales y todos se deben sentir visibilizados e incluidos.

El aula es un palenque

Siendo la escuela un gran espacio para la construcción de la libertad, el reconocimiento y auto-reconocimiento del saber pedagógico y político, ve la docente, el aula como el gran palenque que invita al cambio de mentalidad, actitud y aptitud tanto de maestros, estudiantes y comunidad en general sin distinción de etnias. Estas aulas son igualmente de resistencia frente aquellos modelos tradicionales que han venido haciendo carrera en la educación, por lo que le apuesta a una forma distinta de ser y hacer escuela: con movimiento, color, sabor y olor, donde confluya la diversidad que tiene nuestro país, una escuela de puertas abiertas donde tienen igual importancia y reconocimiento la pedagogía y la cultura.

⁵⁵ Hace referencia a la Red “Tras lo Hilos de Ananse”.

Maestra Pastora Cabezas.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una herramienta para el rescate de los valores

IED John F Kennedy

Localidad 8 Kennedy

Tipo de proyecto: transversal,

Asignaturas abordadas: historia, educación artística, educación física, español y literatura.

Enfoque: histórico y pedagógico

La maestra Pastora Cabezas, hermana del famoso y reconocido chef internacional Segundo Cabezas, nació en Barbacoas, Nariño y viene implementando la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde el año 2000, donde lo jurídico juega un papel muy importante, en la medida que ella hace valer el decreto 1122 que hace referencia a la obligatoriedad de la -CEA-.

La cátedra se aborda desde tres componentes:

- lo diverso
- lo social
- los valores

Es un proyecto transversal desde las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, donde entran en juego la historia, la literatura y la tradición oral principalmente y por medio de estos rescatar los valores afrocolombianos en general. La maestra cuenta con un horario de clases definido, inscrito en el plan de estudios y por lo tanto en la malla curricular. Cada grado tiene una hora a la semana para recibir la -CEA-, que en este caso es una “materia” como cualquier otra dentro de la malla curricular, posee indicadores de logro, es decir afirma la profesora Pastora “es una asignatura que pueden perder”. Sin embargo, asegura también que los alumnos reciben tan bien la -CEA-, que no lo toman como una obligación o una materia mas. Los temas abordados son:

- Historia de África
- Territorios ancestrales afro del Pacifico
- Palenques
- Gastronomía afro

- Trata trasatlántica

Los componentes que desarrolla son:

- El pedagógico
- El cultural
- El agroindustrial
- Humano-social

La cátedra se desarrolla a partir de:

- Mirada Reflexiva: reflexión acerca de personajes negros que lucharon por la construcción de territorios que hoy son marginados y despojados.
- Etnoeducación: comprensión de contextos tri-étnicos a partir de la investigación constante por parte de maestros de todas las áreas y estudiantes que permite generar convivencia.
- Metodología: desde un planteamiento Social y Pedagógico los ejes temáticos se enmarcan en:
 1. Lúdico – Artístico
 2. Deportivo
 3. Gastronómico
 4. Poéticas y Teatrales
 5. Oralidad y Tradición Oral: Lunadas, celebraciones sagradas Afro
- La Cátedra permite construir la interacción directa entre maestro y estudiante.
- Muestra Gastronómica: La maestra Pastora muestra como sus estudiantes a partir de “Proyectos Productivos” preparan alimentos para ofertar principalmente lácteos.

Maestra Fanny Milena Quiñones Riascos⁵⁶.

El uso de fuentes orales para el estudio de la historia Afrocolombiana

– Educar para el Reencuentro⁵⁷

IED el Ricaurte - Cr. 27 No.7-48

Localidad 14 los Mártires

Con un interés creciente por aportar en el proceso emancipatorio del pueblo afrocolombiano y reconociendo a la escuela, como un espacio vital para ello, en el año 2000 se inicia la propuesta de implementación de la -CEA- de resistencia de los pueblos afrodescendientes. Fue pensada como un proyecto intercultural en el aula desde las Ciencias Sociales. Se buscó desde el principio construir una mirada distinta del ser afro en todas sus dimensiones. Pero también lograr que por medio del conocimiento de la cultura afro, los estudiantes bajen sus niveles de agresividad, intolerancia por lo diferente, la discriminación y el racismo presentes en la escuela. Se ha tratado desde el principio se ha tratado de buscar maneras para que los estudiantes encuentren con ello su identidad como jóvenes afrocolombianos.

Con los trabajos e investigaciones desarrollados por los estudiantes pueden desarrollar sus talentos, destrezas, sueños y aspiraciones, desarrollar su sensibilidad por lo social y lo étnico, acercarse a la cultura afrocolombiana, donde adoptan sentido de pertenencia por lo propio, por la comunidad, la familia, la escuela, la ciudad y el país. Igualmente se trata de lograr que los estudiantes mediante el desarrollo de sus investigaciones, se convirtieran en constructores de saber y se pensarán como sujetos históricos.

Énfasis

Esta experiencia se desarrolla en pro de la cultura afrocolombiana, pensar una nueva escuela, un nuevo maestro que atienda la cultura Afrocolombiana y la diversidad. Atender a los niños que el sistema educativo homogeneizante pone en desventaja y negación con relación

⁵⁶ La profesora Fanny es oriunda de Tumaco, Departamento de Nariño.

⁵⁷ El proyecto se inicio en el colegio Aníbal Fernández de Soto, en el año 2000, siendo reconocida por el IDEP, entidad de la Secretaria de Educación, como una Experiencia Significativa en el año 2003, convirtiéndose en la base para la conformación de la Red de maestros Etnoeducadores “Tras los Hilos de Ananse”.

a los otros.

Línea temática

Propuesta educativa en contextos de diversidad.

Fines u objetivos

La propuesta busca disminuir los grados de discriminación e invisibilidad, racismo y exclusión de la cultura Afrocolombiana en esta institución educativa, por medio de la implementación de la -CEA-, como parte de las reivindicaciones del pueblo negro.

Referentes Teóricos

Los referentes o hilos que sustentan la propuesta son:

- Pedagogías propias
- Decolonialidad del saber y del poder
- Multiculturalidad, interculturalidad y etnoeducación
- Inclusión y exclusión en la escuela
- Cimarronismo y cimarronaje
- El Muntu
- Huellas de Africanía
- Derechos humanos
- Tradición oral

Procedimiento para la realización del trabajo en Red para el aula de clase

- Reconstrucción histórica de algunos elementos de la cultura afrocolombiana
- Identificación de los problemas de la institución, indagación de lo que piensan los actores afros y no afros
- Tipo de escuela, de maestro, de metodología y de pedagogía.
- Discusión, socialización de metodologías y trabajo en tongas.
- Propuesta de problemáticas a abordar en clase.
- Discusión y análisis acerca de cada uno de los hilos que sostendrán la propuesta desde varios tópicos: pedagógicos, metodológicos, culturales, históricos y espirituales.

Para la maestra, su aula de clase es un palenque cultural. Por lo anterior

uno de sus compromisos como docente es fortalecerlo día a día para que en ella habite Ananse. Pensar la escuela como el gran espacio para la construcción de saber pedagógico que invita a *palenquearse* en un ejercicio de cambio de actitud y aptitud como mujer cimarrona. El palenque debe tener unas características propias de acuerdo a su contexto y sus problemáticas.

En cuanto al proyecto

Para el desarrollo del proyecto la maestra tiene en cuenta la importancia y las características de la memoria y tradición oral, de historias de vida de estudiantes y de sus barrios y sobre todo la historia oral del cual fueron depositarios abuelos y padres de familia.

La experiencia no solamente permite el trabajo en el aula de clases sino que convirtió este en un espacio propositivo, dialogante, convocante de escucha y de rescate de historias, valores culturales de pueblos y personas, donde cada uno y cada una puede recrear, soñar, reflexionar y proponer nuevas historias. Padres, estudiantes y maestros se convierten en sujetos históricos, fuentes vivas que crean y recrean el sentido de la vida de cada una de las regiones y países estudiados. Se trata también de recuperar el poder de la palabra ya que ella actúa en muchas direcciones: con la palabra se aprende, se reflexiona, se discrimina, pero también se recuperan historias mal contadas.

Para que la tradición oral y los valores culturales de los pueblos no sigan siendo menospreciados y marginales se propone resaltar su valoración mediante la enseñanza de las ciencias sociales resaltando su contextualización geográfica, histórica, ética y sociocultural.

Metodología

Se parte por definir las fuentes orales como fuentes vivas de conocimientos. El trabajo se desarrolla mediante el uso de fuentes orales, como **historias orales**, **historias de vida**, de barrios, cuaderno viajero, los cuales deben recorrer casas y calles en la narrativa de cuentos, leyendas y mitos, Los estudiantes los escriben en el cuaderno viajero y al llegar al colegio los socializan clasificándolos por temas de corte:

Histórico.
Geográfico.
Axiológico.
Cosmogónico.
Político.

Formas de oralidad utilizada para el trabajo

Para el desarrollo del trabajo se utilizan las siguientes formas:

Historias de vida. La maestra afirma que la razón para trabajar con historias de vida radica en buscar formas que le dieran sentido al trabajo de las y los estudiantes y que al mismo tiempo los convirtiera en investigadores con historias propias o cercanas a ellos y ellas. Por medio la historia de vida no solamente se conoce y se comprende la historia de vida de la familia sino que también gran parte de la historia del país, de la comunidad y del mundo. La historia de vida permite relacionar lo general y lo particular, lo local, lo regional y nacional, lo propio y lo apropiado.

Además, permite replantear la historia oficial presentada por los textos escolares ya que se pone en dialogo a otros actores resaltando aquellos invisibilizados por la historia. Reivindica el papel de los excluidos, de las comunidades y de sectores sociales valorando la importancia de su accionar cotidiano para entender el comportamiento de las comunidades estudiadas y el papel que ellas han jugado.

Mitos, leyendas y cuentos en las clases de ciencias sociales

Asegura la maestra Fanny Quiñones que no se debe olvidar que la oralidad fue la primera y en algunos casos la única forma de conocer la historia del mundo. Existen pueblos en los que la tradición oral es el principal medio de comunicación y el poder de la palabra tiene mayor importancia y sirve de cohesión social entre las diversas culturas y comunidades.

Lo afro contiene un gran cúmulo de literatura oral; es por eso que propone que la escuela rescate y explore ese cúmulo de riqueza ya que es depositaria de vida no solamente espiritual sino de experiencias y conocimientos propios y apropiados que son los que enriquecen la

vida. La situación de desencanto de los estudiantes por lo que ofrece la escuela tradicional requiere de una formación que los haga actores importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje en donde su formación responda a sus necesidades y aspiraciones. Una propuesta que permita gozarse la clase y los haga reír y soñar, a la vez puedan aprender sin tanta presión y sin unos conocimientos que no responden a sus realidades.

b. “Elegguá y los caminos de la tolerancia”

Los maestros y sus experiencias que a continuación se presentan, hicieron parte del PFPD (Programa de Formación Permanente de Docentes del Distrito) realizado el año 2006 por el Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional, dirigido por el maestro Jaime Arocha, llamado “Elegguá y los Caminos de la Tolerancia”.

Maestra Stella Escobar:

**IED Altamira sur oriental
Localidad 4 San Cristóbal sur**

*“Todos conviven en ese lugar, los propios y
Los extraños, el agua, las plantas y los cerros.
Todos tienen pigmentos que les otorgan unos lindos colores,
oscuros y claros, con verdes, rojos, azules,
naranjas, amarillos, son los colores del arco iris”.*
Stella Escobar. Cuento (Fragmento 2007)

Para iniciar un proceso de construcción de conocimiento con relación al ámbito ambiental, es necesario pensar desde lógicas distintas a las de corte occidental. En este caso la Filosofía Africana aporta fundamentos ontológicos y epistémicos para adoptar otras miradas.

La maestra Stella Escobar, plantea en su proyecto de Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la institución una fundamentación a su proyecto desde Los Igbo, una comunidad cercana del río Níger, quienes aportan desde su saber como es la agricultura y principalmente la relación que se maneja con la naturaleza elementos epistémicos para trabajarlos en la escuela y desde la educación ambiental comprendiendo los elementos, fuerzas y componentes que la naturaleza ofrece como unidad. El principal aprendizaje se enfoca al YO COLECTIVO y no individual como en el modelo de producción capitalista occidental. El fundamento conceptual del proyecto, se enfoca en las EPISTEMOLOGIAS LOCALES teniendo en cuenta el acopio de elementos tradicionales.

Se aborda el tema de la discriminación desde las Ciencias Naturales escolares, a partir de la analogía con el color de las plantas describiendo sus características químicas de pigmentación, su relación con la naturaleza y su complementariedad que permite ver como coexisten armónicamente. Se abordan temáticas como:

Los Melanidiversos: a partir del descubrimiento de las raíces y de los ancestros que acompañan al estudiante, logra comprender que el color de la piel es un elemento de análisis histórico y reflexivo a partir del reconocimiento de la herencia afro independientemente si hoy conservo físicamente esas raíces.

Palenques Escolares: Recordando el planteamiento acerca de la Filosofía Africana y desde otras epistemologías, se construye desde las Ciencias Naturales, palenques en la escuela implica LIBERARME del consumo capitalista⁵⁸, entender el daño producto de la contaminación que este sistema genera.

Azoteas e Invernadero: es un Palenque de cultivo e interacción con la naturaleza.

Jardín Interactivo: palenque que permite crear espiritualidad, resistir y construir otras epistemes.

Reciclaje: no es simplemente separar según cualidades biodegradables, sino tejer relaciones armónicas, que se evidencia al tejer en plástico elementos como obras de arte.

Área Demostrativa: espacio de reconocimiento del Territorio a partir de salidas guiadas.

El proyecto de la maestra Stella, ubicado dentro de un enfoque histórico – ambiental, es un proyecto de vida que se traslada al aula de clase como ya se describió, pero además afecta a la institución educativa en la medida en que se genera un espacio alternativo de aprendizaje como lo es las *Azoteas* y el *Jardín Interactivo*.

⁵⁸ La Maestra Stella en su práctica pedagógica ha logrado que sus estudiantes mantengan una relación armónica con la naturaleza y eso se observa cuando el estudiante pide permiso a la planta para ser usada como medicina. Situación que no sucede desde lógicas modernas occidentales.

Maestro Edison Díaz Sánchez:

Ied Carlos Albán Holguín
Localidad 7 de Bosa

“Me decido ir a conocer el choco y el rio Baudó. Experiencia que ha sido trascendental para mi. Ahora recuerdo que en el acto de graduación el profesor Jaime Arocha me decía, que esto que iba a vivir podría “rayarme el coco”; Casi después de un año creo que fue así.”
Edisson Díaz. Cuento (Fragmento 2007)

El maestro Edison desde su saber como Licenciado en Ciencias Sociales, plantea que el problema del conocimiento es epistemológico y busca que la realidad sea comprendida a partir de elementos teóricos que fundamentan y elementos prácticos que complementan, al respecto se refiere

Al hablar del pacífico colombiano, de los afrocolombianos del occidente del país y de todos sus procesos culturales, biogeográficos, políticos y socioeconómicos, es una labor que implica la utilización del modelo epistemológico, que tenga en cuenta una fundamentación teórica la cual sustente y argumente los hechos y una experiencia vivida por parte de un sujeto que ratifique o rectifique los escritos bibliográficos.⁵⁹

El maestro Edison en su práctica plantea que los procesos pedagógicos se sustentan en el aprendizaje experiencial, donde se motivan valores posibles de ser rescatados y como expedicionario brinda bases para innovar y crear nuevas formas de trascender la escuela y sus lógicas. Desde el área de ciencias sociales, el maestro se compromete a contar su experiencia ya que se encuentra escrita, pero sobretodo “desarrollar el método inductivo para la construcción de saberes”, como metodología utilizada en el aula de clase para el desarrollo de un pensamiento social y con la posibilidad de “proyección al entorno biogeográfico para su reflexión, análisis y apoyo en la resolución de dificultades, que reivindica en procesos de mejoramiento continuo de

⁵⁹ Ver: Díaz, Sánchez Edison. *Expedición etnográfica y ambiental al pacifico colombiano: la ruta inusual*. Ensayo. 2007

los seres humanos en su perfectibilidad y su comunicación y armonía con el ambiente⁶⁰

Un maestro bogotano seducido por los hermosos paisajes del pacífico colombiano, el territorio ancestral y la necesidad de convertirse en nómada por unos días hace que las prácticas pedagógicas se enriquezcan y generen nuevos procesos educativos guiados por el maestro.

⁶⁰ Ibidem.

Maestra Rocío Quintero:**IED Manuela Ayala de Gaitán****Localidad 10 Engativá**

*“Una piel tierra, con un cabello ensortijado
Viaje en una historia hacia mi vientre
Movimientos rítmicos, acompasados, ardientes
Mezcla de historias, dioses, colores...”
Rocío Quintero. (Fragmento del Poema “Ella y Yo”. 2007)*

La maestra Rocío, manifiesta el mundo de lo afro cuando da a luz a una hermosa niña llamada Ana María, quien es heredera de los ancestros africanos presentes en la hermosura guajira. Su tarea como maestra es conocer y enseñar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el ambiente educativo formal desde su saber lingüístico y poético, su reflexión inicia planteándose una preocupación frente a la aplicación de este nuevo conocimiento escolar:

La Institución Manuela Ayala de Gaitán antes del año 2006 no había planteado la posibilidad de la C.E.A., tan solo se llevaba a cabo una izada de bandera, el día 21 de mayo, a cargo de los profesores del área de Sociales, reforzando las estereotipias con una muestra de danza afrocolombiana, con niños que tenían las caras pintadas con betún para simbolizar los habitantes afros de este país, pero nunca pensé sobre discriminación, ni exclusión, con estos actos culturales. Ni se emitieron juicios, ni reflexiones frente a estas muestras tan solo un acto cultural más en el colegio.⁶¹

Al conocer la historia del pueblo africano, identificando el desarraigo, la soledad de la esclavitud, pero además las luchas y las rebeliones de estos pueblos en América, Rocío se compromete con su labor de maestra y madre al enseñar el valor de tener ancestros africanos representados en su hija quien debería apropiarse también. En el ambiente educativo, observa con preocupación que en un lugar donde existen diversas maneras de Ser social, de Ser político, de Ser

⁶¹ Se puede consultar: Quintero, Rocío. *África también es tu raíz*. Ensayo. 2007

étnico se encuentre un espacio que con sus palabras nombra como “*pobreza espiritual, mental y didáctica*”, ya que la escuela es un lugar de exclusión, homogenización y los discursos sobre el rescate de los valores, se queda ahí en discursos y en relaciones jerárquicas donde existe el que sabe y tiene el poder pero el otro no.

Planteando estas preocupaciones, se formula el proyecto “**África También es Tu Raíz**” y ya que es formulado desde el área escolar de humanidades, su énfasis rescata los mitos, las leyendas, los cuentos, los juegos de rondas particulares de la población afrocolombiana y que ha permitido hablar de una memoria colectiva. ¿Como lograr que esto sucediera? La forma como se indaga este saber es involucrando a la comunidad educativa, preguntando a los estudiantes, maestros y padres sobre sus lugares de origen o procedencia. Metodológicamente la lúdica se convierte en el elemento pedagógico para lograr el aprendizaje significativo.

El trabajo se maneja en momentos o etapas teniendo en cuenta que el PEI con su enfoque en valores, la convivencia se convierte en el eje articulador del proyecto:

1. Trabajo de sensibilización: ubicar geográficamente el continente Africano y sus países, teniendo en cuenta la diversidad existente.
2. Trabajo Lúdico: rondas, bailes, mitos y leyendas chocoanas, que dan cuenta de las “huellas de Africana” en Colombia.
3. Trabajo Tradición Oral: origen del hombre, juegos infantiles e historias.

Planteamiento Pedagógico

Enseñanza para la comprensión a partir de los siguientes ejes temáticos:

1. África es tu raíz
2. Afrodescendientes: una historia que contar: entrevista a padres Afro
3. Nombres del Continente Africano: etnias y pueblos que llegaron

a América.

4. África más allá de un continente negro.
5. Los ancestros siempre están con nosotros
6. La tradición oral un lazo de unión
7. Juego como símbolo de la inclusión y la aceptación
8. Ontoescritura: Cuaderno donde se plasma cuestionamientos acerca de mi propio ser, quien soy, quien es mi familia, cuales han sido mis momentos felices, entre otros.

En trabajo actual se centra en el desarrollo e identificación de movimientos literarios afro ubicando personajes como poetas y escritores en general.

Los logros obtenidos en la Institución a partir del proyecto han sido la institucionalización de la C.E.A. como **proyecto transversal** con un presupuesto igual al de los proyectos ya existentes. Lo que permite ver que la labor de un grupo pequeño de maestros, generó un aporte a nivel institucional, pero sobre todo un aporte a la vida de cada uno de los seres que participaron en este proyecto.

Maestro Luís Hurtado Murillo.

Lo Cachimbo, Congolino, Sacanambuy
y Rodríguez en la Escuela.
IED Antonio José Uribe
Localidad 3 Santa Fé

*“Si existe aprendizaje ya es
en si mismo significativo”
Luís Hurtado Murillo*

El Maestro Luís Hurtado, decide nombrar su proyecto según los apellidos encontrados en una estudiante de grado once de la institución educativa Antonio José Uribe de Bogotá, quien se avergonzaba de ellos por que se escuchaban raros y desagradables al nombrarlos. Luego de reconocer la importancia de sus raíces comprendió que sus dos primeros apellidos son de origen africano, el tercero es de origen de nuestras culturas ancestrales americanas y el ultimo de origen hispano lo cual le imprimen un carácter **COCULTURAL**, en términos del maestro.

Este termino es propuesto por el aprendizaje que le ha generado la maestría sobre interculturalidad al maestro Luís, explicando que se refiere a procesos no excluyentes y a la cooperación que debe existir entre culturas que se encuentran presentes en nuestros contextos. Su saber pedagógico ligado a las Ciencias Sociales, le permite enfocar su aplicación de Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de la implementación metodológica de la “**Revista de Prensa Afrocolombiana**”, caracterizada por indagar en prensa en donde se hace referencia a lo Afrocolombiano y a lo Ancestral Americano en este medio, asignándole un titulo y un pie de pagina por parte del estudiante que realiza el análisis del texto periodístico. Teniendo en cuenta la poca referencia al tema en periódicos nacionales, se propuso trabajar periódicos internacionales, presentando como referencia al tema las páginas deportivas nada más.

Su preocupación generada a partir de este fenómeno comunicativo, lo llevan a fundamentar su trabajo a partir de elementos normativos, legales, teóricos, de denominación y temáticos para sustentar su práctica en la escuela:

Marco Jurídico

1. Constitucional:

- * Constitución Política de Colombia de 1991
- * Artículo Transitorio 55
- * Ley 649 Corte Constitucional

2. Legal:

- * Colombia 1810 – 1851: “Grito de Independencia” – abolición de la esclavitud
- * Colombia 1852 – 1990
- * Colombia 1991 – Hoy
- * Ley 115 de 1994
- * Decretos 804 del 18 de mayo de 1995, “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”
- * Decreto 1122 del 18 de junio de 1998 “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”

Marco Teórico

Referentes teóricos adquiridos en el PFPD.

Denominación

Posición que se asume desde el Hombre Negro o el Hombre Afro: hay posturas desde lo negro como apropiación histórica del término y de lo Afro como un reconocimiento del legado ancestral sin embargo es una discusión crítica constante.

Contenido Temático: palabras claves diversidad cultural, Cooculturalidad, Cultura, Multiculturalidad, Etnicidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad.

- * Historia de África, antes del siglo XV.
- * Proceso de esclavización y trata trasatlántica.
- * Ubicación del Afro en el territorio Colombiano.

Metodología

Desde las Ciencias Sociales, el maestro Luís propone tres momentos de reflexión pedagógica:

1. Reflexión pedagógica: trabajo con docentes.
2. Reflexión pedagógica: trabajo con estudiantes.
3. Reflexión pedagógica: trabajo con padres de familia.

Este maestro plantea un énfasis histórico y normativo para pensar desde las *epistemologías otras* para de-construir y construir procesos desde la escuela como elemento crítico de transformación. Por ejemplo, en el tema de las Afro reparaciones y acciones afirmativas, plantea que se debe tener claro el contexto histórico de la discusión, teniendo en cuenta que hay acontecimientos que no se han estudiado como el tema de las Reformas Borbónicas y el código Negro Carolingio, donde al parecer podría presentarse la hipótesis de los primeros avances en el reconocimiento de derechos y con relación además, al tema de la denominación como elemento de invisibilización histórica. Lo anterior genera la necesidad de investigar el hecho histórico que compete al tema.

Este educador propone UNA VISION PEDAGOGICA PROPIA y el respecto plantea que “la pedagogía es un espacio donde se piensa antes de actuar, circulan encuentros y se gestan polifonías sobre el otro, y en este sentido, está estrechamente unida con la educación”⁶² y es lo que sustenta proyectos como el *Proyecto Pedagógico Institucional de la IED Antonio José Uribe* que permite la formación integral del estudiante en contextos de interculturalidad étnica que incluya nuevas epistemes que descolonicen la escuela y generen procesos educativos de convivencia realmente democráticos.

⁶² Ver: Hurtado, Murillo Luís. *Interculturalidad étnica y el proyecto educativo institucional (PEI)*. Ponencia. 2007

Maestra Andrea Rodríguez Achury.

Colegio Mayor de San Bartolomé

“La -CEA-, permite el reconocimiento en el contexto de la multiplicidad identitaria para comprender y reafirmar la Interculturalidad”

El título **“Descubrimiento o encubrimiento de América y su diversidad étnica”** evoca la necesidad que esta maestra identifica desde su saber como son las Ciencias Sociales que *“han abierto el camino hacia los espacios de reflexión sobre la humanidad y sus transformaciones”*⁶³, para nombrar su proyecto crítico, presentando un fuerte énfasis histórico y así modificar el desconocimiento que se maneja en la escuela frente a la población africana que llega al territorio americano. La Maestra aborda temáticas claras como son:

- a. Una introducción al periodo de la conquista y la llegada de los españoles, partiendo del cuestionamiento que se le ha realizado al término “descubrimiento” de América.
- b. Identificación de los periodos hispánicos de conquista y colonia.
- c. Especialización cartográfica de las rutas comerciales establecidas con España y relacionadas con el tráfico de mercancías y población africana.
- d. Una lectura sobre el descubrimiento que no fue y el día de la raza, por medio de interpretación de textos y socialización.
- e. Proyección de video de San Basilio de Palenque y un debate sobre el mismo.

El objetivo de estos ejes temáticos es visualizar la presencia africana para generar un conocimiento acertado y así mismo el respeto por unos sujetos históricos y de la etnicidad como elemento clave de análisis

La palabra descubrimiento, genera controversia en la medida que se pone en duda este acontecimiento histórico a partir de la enseñanza de temáticas distintas acerca del poblamiento americano. Situación que no es muy fácil de llevar en realidad, puesto que en palabras de

⁶³ Ver: Rodríguez Achury, Andrea. *Descubrimiento o Encubrimiento de América y su diversidad étnica*. Ensayo. 2007

la Maestra “fue muy pertinente sentir esta angustia pues me conlleva a buscar un medio que permitiera suscitar un cuestionamiento sobre nuestras raíces indígenas y americanas, en especial desde lo que somos en este momento”.

Trabajar Cátedra de Estudios Afrocolombianos, elaborando una nueva teoría histórica es un reto fundamental para los maestros de las disciplinas escolares como las Ciencias Sociales, porque esto permite dejar a un lado la reducción estereotipada del ser africano como esclavo capaz de hacer oficios y trabajos, presentado en una imagen simplista de un libro de texto. La Maestra Andrea asume el reto de presentarse en la famosa celebración del día de la raza con un texto llamado: **El descubrimiento que no fue**. Por la complejidad del texto se vio la necesidad de ser trabajado por grados realizando resúmenes analíticos del texto, identificando palabras claves, ideas fundamentales y de manera lúdica comprender una parte de la historia que no se cuenta generalmente.

Apoyada esta actividad con la proyección del documental sobre “Palenque de San Basilio” ilustra para la comunidad educativa como una comunidad afrodescendiente mantiene elementos simbólicos y culturales que nunca pudieron ser arrancados de sus mentes como fueron arrancados sus cuerpos de sus territorios. Todo esto genera la comprensión de unas practicas culturales basadas en valores como la solidaridad, la unión y el respeto principalmente. Elemento que se convierte en necesidad de ser enseñado y aprendido en la escuela como ejemplo de convivencia. Para la discusión y el debate como elemento didáctico fundamental en las Ciencias Sociales, son muchas las preocupaciones validas que presentan los estudiantes frente al tema y que son insumo para continuar un arduo trabajo investigativo y de carácter histórico en el aula.

Maestras Yenny Ayola y Raquel Rondón.

IED Luís Ángel Arango Localidad 9 de Fontibón

“Colombia, país de grandes riquezas, pero con una historia marcada por los atropellos y la injusticia hacia los seres humanos, hacia la riqueza natural y hacia el reconocimiento de su misma historia”⁶⁴

El proyecto nace como iniciativa en el año 2005 en la Institución Educativa, debido a que se estaba desarrollando un proyecto transversal en derechos humanos y se evidenció la pertinencia de enfocar para el 2006 un proyecto pedagógico referido a la pluriethnicidad y Multiculturalidad del país. Las maestras formularon metas y objetivos referidos a la sensibilización, el reconocimiento, el estudio y homenaje a las etnias de Colombia analizando su aporte histórico, además de conceptualizar términos claves como cultura, etnia, interculturalidad, culturas ancestrales entre otras.

El proyecto se desarrolló en tres momentos:

1. **Sensibilización:** trabajo con la comunidad educativa desarrollando como metodología didáctica las historias de vida de cada ser partícipe.
2. **Documentación:** igualmente con la comunidad educativa, se trabajan textos históricos y de actualidad como documentos informativos y periodísticos.
3. **Apropiación:** ya sensibilizada la comunidad educativa, el maestro de manera autónoma e individual retoma y articula el proyecto a su plan de asignatura.

Se construyó un proceso que corresponde a:

1. Semana de la afrocolombianidad.
2. Izadas de bandera por proyectos de manera mensual.

⁶⁴ Se puede consultar: Ayola, Jenny. *Colombia pluriétnica y multicultural*. Proyecto. 2006

3. Semana pluriétnica y multicultural del 17 al 20 de octubre.
4. Jueves de información y reflexión.
5. Evaluación de cada encuentro.

Las maestras en sus deseos e intereses de desarrollar un proceso en derechos humanos, logran incidir de alguna manera el PEI y el plan de asignatura de cada maestro pretendiendo que no solo sean unos cuantos los que deben hablar de cátedra sino todos los maestros y maestras que asumen un compromiso.

Maestra Ruby Victoria Quiñonez Riáscos:

IED San Francisco Localidad 19 Ciudad Bolívar

El contexto urbano en Ciudad Bolívar identifica situaciones de violencia y conflictos políticos, sociales y económicos. El desplazamiento forzado trae como consecuencia el destierro físico y mental, que implica la adaptación y re-socialización que en la medida en que el niño o joven obtenga la capacidad de estudiar se encontrara con un nuevo espacio diverso en todo sentido. El ambiente educativo debe ofrecer un espacio de reflexión, dialogo y participación donde interactúen diversas formas de ver el mundo.

Es así como desde las Ciencias Sociales, la maestra Ruby se propone generar prácticas pedagógicas que permitan ofrecer un mejoramiento a la calidad de vida de la comunidad educativa, se presenta entonces la idea de la MALOCA, como lugar de encuentro donde “se pretende que los estudiantes aprendan a conversar, escuchar, hablar, leer, escribir, interpretar, analizar con diversos propósitos, que reconozcan en si mismos y en el otro, sus capacidades aptitudes y demás características que le son propias.”⁶⁵

Es en 1998, cuando la idea de generar un espacio alternativo de encuentro se hace una necesidad dentro del ambiente escolar que fuera algo del agrado de todos los participantes de la idea. El objetivo de construir una MALOCA sirvió como espacio para diferentes encuentros de carácter democrático, participativo de constante interacción y posibilidad de encuentro desde la lógica afro una lógica de construcción de la familia extensa y lazos de parentesco hermanados. Siguiendo la idea de construir un ambiente democrático, la Maloca se convierte en un lugar para la convivencia social dentro de un ambiente educativo donde la formación ética y moral se encuentra en constante proceso, descartando también que dentro de la escuela el único que sabe es el maestro y con ello demostrando la posibilidad de participación mutua entre toda la comunidad educativa.

La experiencia se genera a partir de la interacción de saberes entre

⁶⁵ Ministerio de Educación Nacional. I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana. Bogotá. 2004. Pág 72.

diversos actores, es decir en la Maloca no solo se reúnen estudiantes de una institución educativa, sino que allí coexisten maestros del colegio y otros colegios, madres, padres, abuelos, hermanos y amigos en general. La metodología de trabajo y actividades a desarrollar se enfoca en conversatorios donde participan líderes y lideresas indígenas, afrocolombianas, maestros, estudiantes, padres y madres que tienen saberes que enseñar. Las temáticas a desarrollar en las discusiones tienen que ver con los procesos de sensibilización frente al tema de la interculturalidad, encuentros entre personeros y consejeros de la localidad, rituales indígenas y afros, talleres de etnobotánica, medicina tradicional, encuentros artísticos, culturales y sobre todo educativos entre otras

La Tonga⁶⁶, cada aula es un palenque⁶⁷ y La Mano Cambiada: La transmisión mutua de conocimientos se da a través del contacto de las manos⁶⁸.

⁶⁶ Para la Red de Maestros y Maestras “Tras los Hilos de Ananse “La tonga es un legado ancestral que se remonta a la mama África que luego con la trata trasatlántica a América y se expandió por toda ella arraigándose hasta el día de hoy en muchas comunidades afrocolombianas. La tonga consiste en un trabajo colectivo dentro de una comunidad o una gran familia, es un espacio donde se construye identidad, solidaridad y responsabilidad; es un trabajo equitativo y justo donde el que tiene mas le da al que tiene poco y necesita, sin un interés particular mas que el de ayudar de forma hermanada y colectiva al que lo necesita. Es por esto que la red busca abrir y crear una tonga para que los conocimientos ancestrales heredados de los abuelos mayores y antepasados africanos y afrocolombianos hagan presencia e irrumpen en la escuela bogotana.” (Red de Maestros S.f.: 3)

⁶⁷ “Pone de manifiesto el saber ancestral que trae consigo cada maestro de su comunidad y de su familia y el saber cotidiano de cada estudiante de manera que se negocian y se crean “nuevos saberes”, dando como resultado el posicionamiento, reconocimiento y autoafirmación de saberes y culturas. La participación del hombre y la mujer, del maestro o maestra, del alumno y alumna y de todo lo diverso juega un papel preponderante a la hora hacer la clase, donde la risa, el abrazo, el chiste, una palmada de afecto y el canto son elementos del que hacer cotidiano. El palenque tiene la misión de mejorar las relaciones interétnicas que se presentan en la escuela, revelando unas verdades fundamentales acerca de la contribución del afrocolombiano y el africano a una civilización, que se debe tener en cuenta a la hora del reconocimiento, de la igualdad y el respeto mediante la interacción y el aporte del otro.” (Red de Maestros s.f.: 3-3)

⁶⁸ “Para varias comunidades afrocolombianas la mano cambiada consiste en colaborarle a un familiar, aun amigo o aun vecino cada vez que necesita ayuda a la hora de realizar un trabajo en su finca o en su casa, quedando relegado el factor dinero, ya que el trabajo ancestral de las comunidades afrocolombianas no esta atravesado por la lógica del capital ni por elementos propios y característicos de la modernidad occidental, por lo que solo basta la familia, los amigos o los vecinos para que ellos colaboren de

La idea de presentar un espacio alternativo de encuentro permite generar otras lógicas de enseñanza en la escuela, aunque la maloca hoy no existe porque personas inescrupulosas e intolerantes destrozaron literalmente este espacio, la idea de encuentro físico y mental la enseña la maestra Ruby en la nueva institución educativa a la que pertenece. Esta Maestra Cimarrona no deja de tejer lazos afectivos y como Ananse, no deja de tejer redes de afecto por donde pasa su saber.



Fotografía Ruby Quiñónez. Trabajo en la maloca

manera desinteresada, y de esta manera el beneficiado también colabora cuando otro lo necesita: “yo te ayudo y tu me ayudas”. A raíz de esto surgieron las juntas, las mingas, las tongas. La mano cambiada en la escuela se realiza de tal manera que los estudiantes elaboraban sus tareas negociando conocimientos, en la cual cada participante se encarga de una parte de la tarea a realizar, así cada estudiante debía aportar y explicar al resto del grupo para que en conjunto exista, tanto un reconocimiento de los aportes del otro, como una construcción y encuentro colectivo de conocimientos. Para esto se entiende que los estudiantes son portadores de un saber y de una visión de mundo que han construido desde su entorno social o desde la transmisión de conocimientos heredados de las tradiciones familiares; es a partir de aquí desde donde se fundamenta la metodología planteada en la red, mediante un trabajo hermanado de cooperación, pensando en el otro, poniéndome en el lugar de él, razón por la cual casi todas las actividades son programadas de una manera colectiva.” (Red de Maestros s.f.: 4)

Maestra Natalia Alarcón Gama.

Colegio Cooperativo Monseñor Ismael Perdomo Localidad 19 Ciudad Bolívar

Desde las ciencias sociales, se ha iniciado un proceso en la institución con los estudiantes de grados sextos hasta grados onces. Aunque la institución educativa no es consiente de que la maestra Natalia se encuentra realizando Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ella desde su aula como espacio autónomo del maestro ha venido desarrollando un proceso.

El primer trabajo o fase de la práctica ha sido de carácter discursivo y temático es decir, teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y su enfoque inicial sobre Derechos Humanos, se han desarrollado las siguientes líneas temáticas por grados:

- Grado octavo: ***Dignidad Humana como base de todos los Derechos y Prácticas Discriminatorias.*** En este eje temático la maestra desarrolla talleres lúdicos y explicatorios relacionados con los derechos humanos, líderes afro que se destacan en la lucha democrática de la dignidad humana, todos los ejemplos de discriminación histórica con el fin de reflexionar frente al ambiente y la realidad excluyente que vive la sociedad.
- Grado Noveno: ***Relaciones de Equidad y Respeto entre Hombres y Mujeres.*** Aunque el enfoque desde este eje temático es sobre las relaciones de equidad de Genero, también hay un discurso desde lo Afro allí, la maestra propone ejemplos de mujeres Afro destacadas en la lucha por la No discriminación Racial, la búsqueda de las relaciones de equidad, como es el caso de Ángela Davis, líder afro norteamericana y su historia como Pantera Negra y feminista. Igualmente las relaciones de equidad tienen que ver con el concepto de democracia y ciudadanía teniendo en cuenta que es el estudiante quien debe construir un concepto apropiado frente a la realidad pluriétnica de la nación que habitan.

- Grado Décimo: **Convivencia Pacífica y Búsqueda de caminos de equidad y felicidad.** La Ética Civil y la NO Violencia ejemplificada en Martin Luther King, hace que el ser afro no implique una particularidad sino una manera de ver el mundo, es decir, no es lo mismo leer unas palabras de Martin Luther King o Malcolm X en una izada de Bandera conmemorando el día de la “raza”, o en una cartelera escolar que solo la lee el que la instaure, que leerlas en clase de ciencias sociales, explicar el aporte de estos personajes afro y su contexto histórico que les permite convertirse en hombres leyenda, como cualquier otro personaje líder en procesos históricos. Enseñar la NO violencia como lo planteó M. L. King es una manera alternativa de leer la historia.
- Grado Once: **Construcción de una Sociedad Justa para todas las edades y condiciones.** Reconocer derechos de los niños, jóvenes, convenios internacionales de protección a víctimas del conflicto armado, y demás tratados y prácticas establecidas para respetar la diversidad étnica en el país, son puntos clave para el desarrollo de una idea para trabajar el concepto de convivencia y democracia. Demostrar como el conflicto no es una palabra que implique pensar en la violencia, se logra con la comprensión de diversos movimientos sociales que han sido generados por pueblos que reclaman sus derechos como los pueblos Ancestrales Americanos o Indígenas y los pueblos Afrocolombianos. En este caso se hace un fuerte énfasis en los procesos de reclamo y apropiación de territorios ancestrales por parte de movimientos sociales del pacífico colombiano establecidos en la ley 70 de 1993, “ley de Comunidades Negras”, teniendo en cuenta la idea de Desarrollar Cátedra de Estudios Afrocolombianos y por esta razón prestando fuerte atención al tema.

Como maestra de Ciencias Sociales también realiza un proceso desde la educación en religión, desde esta disciplina escolar la maestra ha desarrollado la idea de pensar su espiritualidad en la medida en que el estudiante de Sexto a Octavo, pueda reconocerse como un sujeto histórico.

Espiritualidad y ritualidad Afro

Trabajar con niños entre edades de 10 a 14 años promedio permite que la metodología se obligue a ser más lúdica y menos discursiva, las actividades que se han realizado se enfocan al arte. Los mitos de la creación como historias fundantes de las sociedades se convierten en un factor importante para ser estudiado en esta área del saber, trabajando mitos desde el chino, griego, egipcio, africano yoruba, hasta el mito Chibcha de la creación, los estudiantes han comprendido la diversidad de cosmogonías e inicios del pensamiento humano hasta comprender que todos parten de un caos inexplicable. Los mitos de la creación como el Chibcha rompen con el esquema de pensar que fue un dios masculino el que creó la humanidad y la naturaleza, puesto que con Bachue se demuestra lo contrario, en este punto la metodología de trabajo se enfocó en talleres con plastilina, para representar cada mito.

Desde lo Africano Yoruba, se hace el énfasis a partir del reconocimiento de la ancestralidad y por consiguiente de una espiritualidad como sujetos históricos. El trabajo práctico se enfoca en talleres de sensibilización, en cuanto al tema de la trata trasatlántica como forma de explicar que nunca pudieron exterminar sus creencias y saberes en su totalidad desde la colonización.

En este último punto el trabajo metodológico se enfoca al conocimiento de los ORICHAS, quienes en sus formas representativas de ancestros vivos permiten enseñar dentro del aula relaciones de hermandad e historicidad común. El trabajo de conocimiento de los Orichas se divide en:

- 1. Conocimiento del Oricha:** Oricha es el dios africano del pueblo yoruba que llega a América en la cosmogonía y filosofía de los hombres y mujeres africanos. Cada Oricha tiene unas características específicas, se tomaron como base los siguientes: Obatala quien crea el universo, Elegguá, Chango, Oshun, Yemaya y Babalu Aye. Fueron estos los Orichas escogidos para representar a un ancestro. El estudiante se identifica con un Oricha según las características que lo identifican a él y al ser querido en quien piensa como ancestro para que se convierta en su unidad protectora.

2. **Apropiación del Oricha:** ya identificado en Oricha, el estudiante realiza un objeto simbólico que lo llevara puesto en su cuerpo para recordar que existe alguien en quien cree. Nos disponemos a elaborar y tejer una manilla para cada quien con los colores correspondientes a cada Oricha y al tejer se piensa y se recuerda el ser querido que es un ancestro vivo.
3. **Concepción de Hermandad:** cada Oricha que posee un estudiante lo comparte con alguien mas que se halla identificado con el mismo, en ese momento las relaciones entre las personas hijas del mismo Oricha se convierten en hermanos, y con los otros Orichas son primos. Lo que ha permitido este trabajo constante, es que el estudiante desarrolle relaciones de afecto con quien no tiene un parentesco directo, y esas relaciones que recrean las relaciones de afecto y hermandad de la familia extensa desde lo afro permite generar un conocimiento complejo de lo que significa este tipo de espiritualidad.

La idea de desarrollar cátedra desde esta perspectiva transversal o asignaturista, no es una idea plana y recetaría, puesto que cada maestro es autónomo, cada quien debe pensar como plantear la discusión de las historias otras que hay que contar. La maestra Natalia plantea que para hacer -CEA- no necesariamente todo deba ser informado, calculado, estructurado y evaluado, puesto que la relación que establece el maestro dentro del aula de clase con el estudiante debe ser planeada pero superando la jerarquía y la imposición y convertirse en un espacio de construcción colectiva, pero sobretodo de convivencia pacífica. Este ha sido un proceso iniciado en febrero de 2008 que continua su desarrollo.

C."Los independientes"

Maestro Freddy Alonso Dinas Bermúdez.

Hacia la Diversidad Cultural, la Construcción Afrocolombiana Experiencia Pedagógica.

Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín

En esta experiencia se recogen los momentos en la construcción del concepto AFRO como elemento primordial en la identidad nacional y el reconocimiento del aporte las comunidades negras en la dimensión de país y cultura. Desarrollando la etnoeducación en la institución, en busca de la práctica de la Cátedra Estudios Afrocolombianos (CAE) en función, de una educación dirigida hacia la tolerancia, la dignidad, y el respeto de un amplio sector representativo de la sociedad colombiana como son las comunidades afrodescendientes del país.

Se presenta a continuación una experiencia dirigida a la sensibilización de la comunidad educativa del Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, basado en La Ley 70 1993, Ley de comunidades Afrocolombianas o decreto 804 de Mayo de 1995, que reglamenta la educación para grupos étnicos además, el decreto 1122 / 1998, desde allí es orientada especialmente a los estudiantes de los grados sextos a undécimos, donde se rescatan los valores que permiten la convivencia en sociedad y tolerancia, reconociendo la herencia ancestral que contribuyo a la construcción de toda una nación de parte de las comunidades africanas en el territorio colombiano.

Operativamente lo primero que se realizó fue otorgarle un espacio institucional a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, por lo cual, se llega al acuerdo de manejar desde el área de ciencias sociales por cada año 4 cátedras, una por bimestre, que aunque se ven por separado, en su desarrollo se articulan y retroalimentan. La organización por cátedras abordan los proyectos transversales y trata de responder a las demandas contemporáneas de las ciencias sociales en el ámbito de Bogotá, por ello se desarrollan la cátedra de género, de derechos humanos, de convivencia y democracia y la cátedra de estudios afrocolombianos.

Metodológicamente el desarrollo de la CEA se basó primero en otorgarle un marco pedagógico para estructurar un modelo activista y cognitivo. Activista porque se actúa creativamente para conocer la realidad, según Freinet contribuye a educar los sentidos garantizando el aprendizaje y el desarrollo de capacidades individuales, en un aprendizaje lúdico y activo fundamentado en las capacidades y talentos de los estudiantes. Se evalúan los procesos individuales, la espontaneidad, la creatividad. El dominio de los aprendizajes cognitivos por que se construye o reconstruye el conocimiento, según Piaget y Novak Desde la dimensión cotidiana, escolar y social partiendo de los conocimientos previos que trae el estudiante, propiciando así el desarrollo integral, hoy los contenidos son significativos y acordes con las habilidades que posee, se evalúa la capacidad del desarrollo del pensamiento y el dominio de las diferentes formas de expresión.

Basado en lo anterior las temáticas de lo Afro se diseñaron desde las dimensiones que propone la -CEA-⁶⁹, propiciando una transversalidad desde los diferentes campos del saber en la institución.

A lo largo de los tres años que se ha desarrollado el proyecto de estudios Afrocolombianos, los estudiantes han trabajado en reconocer el concepto de lo Afro y reconocerse a si mismos como parte de ello. Se han realizado lecturas temáticas acerca de los procesos históricos de la esclavitud, trata africana, la abolición de la esclavitud en Colombia, diversidad cultural, practicas religiosas y rituales, reivindicaciones sociales y políticas, la situación de la población afro colombiana en medio del conflicto armado y las necesidades de promoción y defensa de sus derechos humanos.

Se ha trabajado desde las diferentes áreas del conocimiento como eje articulador transversal de los contenidos propios incluidos en plan de estudios, además con la integración a las cátedras de derechos humanos y pensamiento político, con la necesidad de construir una democracia y unos ciudadanos desde la perspectiva del conocimiento y el reconocimiento de las demás culturas, sin perder la conciencia de la singularidad de las etnias propias, compromete fundamentalmente a la educación en la creación de una conciencia nacional afianzando una identidad propia de los afrocolombianos.

⁶⁹ MEN Cátedra de Estudios Afrocolombianos, serie Lineamientos Curriculares, Bogotá Mayo 2001, Pág. 31 a 45.

De allí se ha organizado en la institución el proyecto de -CEA- donde los estudiantes y docentes desarrollan diferentes actividades en reconocimiento y reivindicación de la cultura afro como elemento substancial de la historia social nacional. Se ha organizado talleres de música y danza desde los ritmos tradicionales y las tendencias del aporte africano a ellas y las manifestaciones colectivas de la fiesta a través de jornadas artísticas. Se ha creado centros de debate de lo Africano en diversos contextos, para ser representado en salas de exposiciones donde los estudiantes elaboran a la par con los docentes guías pedagógicas y didácticas como retroalimentación de la experiencia, permitiendo aplicar el respeto a la diferencia y a la inclusión de lo desconocido. Como respuesta de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la discriminación racial, la xenofobia y demás formas conexas de intolerancia, realizada en Durban en 2001.

La ejecución y operatividad de la Cátedra diseño a la constitución de líneas o ejes que crucen todas las disciplinas manteniendo la organización escolar. Los contenidos de los temas transversales, procedimentales y sobre todo actitudinales están apoyadas en las diversas disciplinas por lo que atraviesan o cruzan como líneas del conocimiento dando sentido a una transversalidad como carácter globalizador e integrador para reconocer los valores socioculturales de las negritudes en las diversas regiones del país.

A lo largo de este tiempo las dificultades de implementar operativamente -CEA- hacia el conocimiento afro étnico, ha sido muy difícil ya que los docentes y los estudiantes presenta poco interés frente esta temática, poco material didáctico de consulta en la institución, sumado a la dificultad de formación de docentes para afrontar su instrucción y acompañamiento, permitiendo que en muchas veces se observe como un obstáculo que le resta tiempo al desarrollo académico formal de la institución, restándole la verdadera importancia y se subordinarla a una simple activad obligatoria del año lectivo.

El reto que ha adquirido el área de Ciencias Sociales en la implementación de la “Cátedra de estudios Afrocolombianos”, está enfocada en una transversalidad compleja, y por ende, no se puede reducir a la selección de algunos contenidos temáticos Afrocolombianos, que pueden ser tratados dentro de los planes de estudio, que se tengan para cada una

de ellas por áreas y niveles educativos.

Los resultados plausibles desde que la -CEA- se presenta en la comunidad educativa de los Comuneros Oswaldo Guayasamín como proyecto institucional ha sido el reconocimiento, del importante aporte afro a la cultura nacional, el respeto a la diferencia étnica de la mayoría a nuestros estudiantes afrodescendientes, representados en tolerancia y la cooperación. Los estudiantes han tomado un papel protagónico en la organización de eventos académicos y culturales del mundo afro además de sentir la importancia del día de la afrocolombianidad.



Fotografía Fredy Dinas experiencia pedagógica sobre África.

Maestras

**Gladys Gómez Mendoza y
María Yolanda Díaz Calvo.**

Todos Somos Un Mismo Rostro: La Identidad Étnica y Cultural de los Afrocolombianos y sus Aportes al Desarrollo de la Nación I.E.D. Técnico Industrial Laureano Gómez

La propuesta de desarrollar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos parte no sólo de las exigencias del MEN sino del proceso de formación llevado a cabo en el Diplomado en etnoeducación con énfasis en Cultura Afrocolombiana promovida por la Pontificia Universidad Javeriana, el Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, la Organización de Comunidades Negras ORCONE y la Casa Nacional del Profesor CANAPRO, quienes contribuyeron a despertar el interés por la defensa de los derechos humanos, especialmente de las comunidades que han sido excluidas por las políticas estatales.

La identidad étnica y cultural de los Afrocolombianos y sus aportes al desarrollo de la nación, ha sido casi desconocida en nuestro país, la exclusión, la invisibilidad, el desplazamiento, los prejuicios sociales han enmarcado a muchas culturas en problemas de calidad de vida deficientes, evidenciándose la carencia de viviendas adecuadas, ausencia de servicios públicos, economías insubsistentes, insuficiencia de programas de desarrollo comunitarios y de inversión social, falta de trabajo y otros, que han contribuido a desarmonizar las relaciones entre los diferentes hacedores de los tejidos sociales.

Es vital destacar que la gran mayoría de los colombianos se han visto excluidos de una u otra manera por parte del Estado y por los procesos de aculturación, transculturación e imposiciones foráneas. Sin embargo, poblaciones enteras, como los descendientes de las comunidades afrocolombianas, se han visto más discriminadas que otras y por ello se hace necesario que empecemos a crear una conciencia crítica de la problemática que se plantea.

El ser humano, como ser racional, es único e irrepetible, independiente de su raza, color, religión o partido político. Pero si buscamos un problema de fondo veremos que éste radica en la indiferencia y la ignorancia.

Muchas veces la causa de la indiferencia se debe más a la falta de conocimiento e invisibilización histórica que el pueblo colombiano tiene sobre las cosmovisiones, idiosincrasias y diferentes concepciones de los universos individuales y sociales y que por ende, se descalifican por considerarse fuera de contexto aislando a las personas que no piensan, sienten o actúan como “debería ser” según el criterio de las culturas dominantes.

Ante la necesidad de que la etnoeducación involucre no sólo a los grupos étnicos, sino a toda la sociedad, se debe buscar permear los distintos niveles de la educación de sistema formal, así como otros espacios y procesos educativos no formales, en el sentido de movilizarlos hacia un enfoque y práctica de la interculturalidad.

En este sentido, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se constituye en un elemento significativo, ya que con su implementación se pretende “eliminar”, en todas las instancias sociales, institucionales e individuales, los comportamientos negativos frente a la diversidad para contribuir a una ética sin fronteras donde tenga espacio la diferencia”.

El desarrollo de este proceso, a nivel Institucional y nuestro esfuerzo personal, ha estado encaminado a sensibilizar a la comunidad a través de actividades lúdicas y académicas que no se han limitado a una acción específica (día de la Afrocolombianidad), sino que ha buscado trascender otros espacios y momentos de la *vida escolar*.

“El arma más potente en manos del opresor es la mente del oprimido. Si somos libres en el corazón, no habrá cadenas hechas por el hombre con fuerza suficiente para sujetarnos pero si la mente del oprimido es manipulada (..) de modo que crea que es inferior, no será capaz de hacer nada para enfrentar a su opresor”.

Con el análisis de estas palabras de Steve Biko, líder sudafricano, asesinado por defender los derechos de sus compatriotas, dimos comienzo en el año 2005, EL proceso de reivindicación de los roles de los descendientes afro que hacen parte activa de los acontecimientos en la historia universal.

Los docentes nos vemos enfrentados a convivir con muchas tradiciones y formas de vidas propias de grupos de desplazados que han venido a la ciudad buscando mecanismos para adaptarse y responder a nuevas

realidades que no son solo una mezcla de expresiones del campo, del pueblo o de la ciudad, sino que reflejan la hibridación cultural que caracteriza las grandes capitales.

La escuela debe ser, entonces, un territorio incluyente donde los docentes en su cotidianidad reorienten su trabajo pedagógico en pro de una niñez libre de problemas como autoestima, desnutrición, desmotivación. Trabajando los distintos contextos culturales que allí convergen buscando el reconocimiento de todos y cada uno de los actores educativos

Atendiendo también a las políticas del Plan de Desarrollo de la actual Administración, hemos elaborado el proyecto, con actividades como:

CINEFOROS: Las películas proyectadas y analizadas nos han permitido mostrar claramente que tratamos una problemática de tipo universal. Estas, traídas a nuestro contexto nos reflejan la cotidianidad que siempre hemos considerado ajena por no llevar a la práctica el concepto de ciudadano solidario.

DISCOFOROS Y LECTURA DE POESIA: Se escuchan y analizan canciones y poemas de diferentes autores, provenientes de diversos países quienes también han manifestado su inconformidad por la forma como se ha maltratado al ser humano.

La puesta en escena de **CARNAVALES** como muestra itinerante de las diferentes manifestaciones artísticas, folclóricas y tradicionales, de la cultura Afro, nos han permitido reconocer una vez más la herencia que permanece en el imaginario colectivo que la han conocido y gozado a través de la música, la danza, ritmos, tonadas, coplas, juegos, artesanías, y comidas que han hecho parte de la idiosincrasia de Colombia como país multiétnico y pluricultural

LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS: Como medio de interpretación y análisis de situaciones problemáticas que plantean y proponen alternativas para mediar el conflicto ente los diferentes actores de un contexto multicultural. Se comparten poemas, cuentos, mitos y leyendas,

CONOCIMIENTO DE LA JURISPRUDENCIA: De manera

transversal y tomando como base la Cátedra de Derechos Humanos, Afrocolombianidad y PILE hemos elaborado talleres y conversatorios en torno al conocimiento y apropiación de la Constitución de 1991, en cuanto hace referencia a las leyes.

La puesta en práctica del proyecto ha tenido continuidad en la medida que las actividades desarrolladas se han institucionalizado durante todo el año escolar, con periodicidad constante, no sólo en actividades dentro del aula sino fuera de ellas. Algunas fechas especiales son tenidas en cuenta para apoyar los objetivos propuestos en el proyecto como por ejemplo el 12 de Octubre, Día de la raza, donde buscamos concienciar a la comunidad educativa en el reconocimiento de nuestro país como un estado pluriétnico y multicultural,

El proyecto está enmarcado dentro de la visión y misión Institucional en la medida en que forma líderes capaces de transformar el entorno social, basándose en principios de respeto por la equidad, la tolerancia y la justicia

Con el proyecto planteado esperamos que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no sea tomado como una simple asignatura sino que sea reconocido como un proyecto que afecte toda la vida Institucional y que sea incluido dentro del Plan de Estudios, el Proyecto Educativo Institucional, y el PILE, creando un compromiso de aceptación frente a la diversidad étnica y cultural de la Nación.

Esperamos que los resultados del proyecto trasciendan las puertas de la escuela para que podamos gozar de una comunidad respetuosa por la diferencia y que el ser humano sea reconocido en todas sus dimensiones sin distingo alguno.

Maestra Claudia Maria Lopera Ceballos.

Cátedra de diversidad étnica

afrocolombianidad e indígena.

Colegio Distrital San Francisco la Casona

Áreas: ciencias sociales y humanas

JUSTIFICACION

Las ciencias sociales tratan de resolver interrogantes como: cuales hechos sociales y naturales se produjeron cuando en que lugar, que consecuencias trajeron y consideran como conocimiento el espacio geográfico, al tiempo los acontecimientos y las transformaciones que generan los grupos humanos.

El estudio de las ciencias sociales se realiza a partir de la ETICA, la descripción, el análisis, y la , reflexión del ser humano y su relación con el tiempo y el espacio.

En esta medida, la historia de la humanidad ha acumulado una serie de conocimientos. A través de los procesos de la vivencia y la convivencia del ser humano en la sociedad.

Las ciencias sociales pretenden abordar desde su especificidad y con una perspectiva de universalidad, la experiencia de la cotidianidad del ser humano en sociedad a través del tiempo, para explicar, comprender y reflexionar sobre los acontecimientos o hechos sociales interrelacionados que han construido la realidad histórica que vivimos. De esta forma, podemos asumir con responsabilidad nuestro papel como agentes de cambio y transformación, con el objetivo de construir una sociedad mas justa que responda a todas las necesidades individuales y colectivas, para garantizar el bienestar y el progreso de la humanidad. Por estas razones, las ciencias sociales en su conjunto, tienen como objeto de estudio al ser humano y sus relaciones con el medio, consigo mismo, con sus semejantes y con su cultura.

El estudio de la ética y las religión en la escuela permite el alumno conocerse a si mismo, su historia, su ubicación espacio temporal llevándolo finalmente a la comprensión de los fenómenos naturales,

físicos y sociales, desde los diferentes aspectos de la realidad.

Consideramos que la cátedra de diversidad étnica estuviera en el grado décimo e incluida en la asignatura de Ética y Religión como resultado de un proceso generado desde el grado 0 donde se busca la reivindicación de las personas negras y su visibilización a través de una historia que debe ser recuperada y dignificada. Con el proyecto generado desde el área de ética para la básica primaria se busca una sensibilización para que vayan aprendiendo a respetar todas las diferencias.

La cátedra tiene una transversalidad con el área de ciencias sociales en las temáticas pertinentes, los docentes darán un enfoque diferente a estos temas buscando la verdad y no la historia oficial traída de los textos escolares para eso se tiene un grupo de estudio el cual se maneja a través de conversatorios que permiten un enriquecimiento del conocimiento y la posibilidad de tener diferentes puntos de vista. Igualmente con humanidades a través de las manifestaciones literarias y las tradiciones orales y con artes toda la cultura material e inmaterial.

BASES LEGALES

- CONSTITUCION DE 1991 ARETICULO TRANSITORIO 55
- LEY 70 DE 1993
- ARTICULO 1 DEL DECRETO 804 DE 1995
- CAPITULO III DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

OBJETIVO GENERAL

Fundamentar teóricamente la enseñanza de la ética y la religión a partir del estudio de los elementos conceptuales básicos; que le permitan al estudiante proponer la construcción de alternativas de vida en la escuela , su comunidad que propendan por el mejoramiento su entorno y contribuyan significativamente al logro de la equidad.

LOGROS ESPERADOS

- Reconoce los grupos afro colombianos e indígenas como parte de la cultura colombiana.
- Respeta la diversidad étnica y cultural de los habitantes del

territorio colombiano.

- Valora las diferentes manifestaciones artísticas de los afrodescendientes e indígenas colombianos.

LIMITACIONES

- Diferencias conceptuales, metodológicas y afectivas de los docentes
- Espacio de tiempo que la institución le da a la capacitación de los docentes incluyendo reuniones con los docentes de básica primaria que no pertenecen al área.
- Desconocimiento de las temáticas a trabajar.

VENTAJAS

- Propuesta vista desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad desde las áreas.
- Reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país
- Construcción de colectivos que permitan generar otros espacios e historias de vida
- Visibilización de las culturas afros e indígenas.

1. CONTENIDOS TEMATICOS GENERALES

- Reconocimiento geográfico de África desde su diversidad “**África pintada de mil colores**”
- Historia de África “**en busca de la verdad**”
- Movimientos migratorios de África a Colombia y su importancia en la construcción de nuestra historia” **un viaje sin regreso**” “**construyendo nuestra identidad nacional**”
- Esclavitud- situación actual de los Afrodescendientes “**la visibilidad de lo invisible**”
- Grupos indígenas actuales de Colombia “**donde estamos al rescate de nuestra esencia**”
- Problemática indígena desplazamientos forzosos “**no más indiferencia**”

Cada contenido tiene subtemas y se generaran preguntas que problematizan la temática, estas preguntas serán generadas por los estudiantes y en la bitácora del proyecto se retomaron como ejes

temáticas y problematizadores.

RECURSOS

Los recursos utilizados durante el año serán variados, contaremos con el recurso humano el docente, los alumnos y conferencistas invitados, medios audiovisuales, visita a diferentes asociaciones, museos entre otros.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Este curso se desarrollara de manera participativa, donde los estudiantes deberán prepararse adecuadamente realizando las lecturas básicas elaborando los respectivos informes y socializando su producción escrita, talleres ensayos, guías esquemas informes etc. De tal manera que el trabajo colectivo se oriente por el análisis y la discusión argumentada y lo lleve a la formulación de alternativas de solución y formas de trabajos con las diferentes comunidades.

Se utilizaran diferentes técnicas didácticas como las mesas redondas, los debates, las exposiciones, las actividades lúdicas, las clases magistrales, las puestas en común.

De cada temática se dejara una constancia escrita y todo trabajo realizado se hará en hojas tamaño carta y se compilara en forma de material de consulta que serán trabajos por los estudiantes de grados inferiores.

ACTIVIDADES

- Celebración de la semana de la afrocolombianidad
- Ciclo de cine
- Día mundial de la eliminación de la discriminación racial
- Fechas de natalicios y aniversarios de líderes y personajes ilustres
- Semana de la cultura de la institución.
- Actividades planteadas desde los proyectos de primaria en ética y religión.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

A. Participación activa, oportuna y argumentada en los diferentes momentos del seminario.

B. Un trabajo final que consiste en la elaboración de un juego didáctico con un tema escogido e investigado previamente .

El tema debe hacer parte del currículo visto en clase, el trabajo tendrá un valor del 30% que será repartido en un 10% en el primer seguimiento con la presentación de un informe sobre el tema escogido y el 20% final con la entrega del juego didáctico ya elaborado, este juego debe estar acorde con el tema de investigación.

C. PRIMER SEGUIMIENTO

1. Taller aplicación de conceptos.
2. Ensayo.
3. Exposición
4. Revisión Parcial del trabajo

D. SEGUNDO SEGUIMIENTO

1. Entrega final del trabajo del 20%
2. Elaboración de un cuento didáctico con la historia de los griotts
3. Taller didáctico
4. Evaluación escrita

ANEXOS

ACUERDO 175 DE 2005

(Septiembre 28)

“por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá y se dictan otras disposiciones”.

EL CONCEJO DE SANTA FE DE BOGOTA DISTRITO CAPITAL

En uso de sus atribuciones constitucionales y legales, establecidas en los artículos 7, 8 y 13 de la Constitución Nacional, el convenio 169 de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1.991, la Ley 70 de 1.993, Decreto 2248 de 1.995 y en concordancia con la Ley 725 del 27 de Diciembre del 2.001 que declaró el 21 de Mayo como el día Nacional de la Afrocolombianidad, y en especial la conferida por el Decreto-Ley 1421 en su Artículo 12 en sus numerales 1, 10 y 13 que faculta a Concejo tomar iniciativas de este orden.

ACUERDA:

ARTÍCULO 1. DEFINICIÓN: POLÍTICA PÚBLICA PARA LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE RESIDENTE EN BOGOTÁ:

Defínase la Política Pública para la población Afrodescendiente residente en Bogotá, como el conjunto de acciones dirigidas a promover de manera efectiva y eficaz el desarrollo integral de esta población, a fin de proteger la diversidad étnica y cultural de la ciudad y reconocer los aportes de los afrodescendientes en la consolidación de un proyecto de ciudad más democrática.

ARTICULO 2. ALCANCE: La Administración Distrital implementará acciones afirmativas para la población afrodescendiente residente en Bogotá y estimulará la participación de esta población en la toma de decisiones, la formulación y la ejecución de los programas y proyectos del Plan de Desarrollo Distrital y de los Planes de Desarrollo Local. Esta Política Pública estará orientada a superar la exclusión económica, social, política y cultural existente en el Distrito Capital para esta población.

ARTÍCULO 3. RESPONSABLE: La formulación de la política pública

para la población Afrodescendiente residente en Bogotá estará en cabeza del Alcalde Mayor, quien liderará la política con base en el principio de acción afirmativa consagrado en la Constitución Nacional.

ARTÍCULO 4. PRINCIPIOS: Los principios marco que orientaran la Política Pública serán los siguientes:

1. **Equidad:** Garantizar la igualdad de oportunidades a partir de la inclusión de la población afrodescendiente residente en Bogotá sin ningún tipo de discriminación.
2. **Solidaridad:** Garantizar la protección y la defensa del patrimonio cultural de esta población, construyendo una cultura basada en el reconocimiento recíproco y la solidaridad social para lograr un acceso adecuado de la población afro a todos los servicios públicos ofrecidos por la ciudad.
3. **Descentralización:** Coordinar interinstitucionalmente la aplicación de la política pública en todas en las entidades del Distrito Capital. Con cada una de las entidades del Distrito Capital se formulará, elaborará y viabilizará los proyectos que garanticen a la población afrodescendiente residente en Bogotá el acceso efectivo a los programas sociales y culturales contemplados en el Plan de Desarrollo Distrital y los diferentes Planes Locales.
4. **Integralidad y concertación:** Concertar con las representaciones de la población afrodescendiente, la inclusión de las iniciativas de los mismos, en los programas y proyectos del Plan de Desarrollo teniendo en cuenta el tamaño de la población Afrodescendiente residente en Bogotá, así como los montos presupuestales, las estrategias y las metas.
5. **Corresponsabilidad:** Establecer Indicadores de Gestión y de Resultados que permitan realizar un adecuado seguimiento, control y evaluación de esta Política Pública en el Distrito.
6. **Participación:** Fortalecer la participación de la población Afrodescendiente residente en Bogotá en espacios de representación para la toma de decisiones.

7. Identidad cultural. Promover el respeto a la identidad cultural de la población afrodescendiente y propiciar su desarrollo.

Parágrafo: La Secretaría de Gobierno fortalecerá a la Consultiva Distrital de las Comunidades Afrodescendiente, como instancia de concertación.

ARTÍCULO 5. INSTITUCIONALIZAR LA CONMEMORACIÓN DEL DIA NACIONAL DE LA AFROCOLOMBIANIDAD: La Administración Distrital celebrará el 21 de Mayo en todo el territorio de Bogotá D.C. de conformidad con lo establecido en la Ley 725 de 2001, el día de la Afrocolombianidad y promoverá la vinculación a la celebración de todas las instituciones distritales, la ciudadanía, los colegios públicos y privados, las Empresas Públicas, como también las ONGs y las empresas privadas que deseen participar.

El IDCT, el IDR, la Secretaría de Gobierno, y la Secretaría de Educación Distrital, en concertación con la Comisión Consultiva Distrital programarán las actividades correspondientes para dicha fecha, de conformidad con lo establecido en el presupuesto anual.

ARTÍCULO 6. El Alcalde Mayor contará con el término de seis (6) meses a partir de la entrada en vigencia del presente Acuerdo, para expedir el Plan Integral de Acciones Afirmativas para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá.

ARTÍCULO 7. VIGENCIA: El presente acuerdo rige a partir de la fecha de su publicación.

PUBLÍQUESE Y CUMPLASE

**HIPOLITO MORENO
GUTIERREZ**
Presidente

**PEDRO ALEJANDRO
FRANCO GOMEZ**
Secretario General

LUIS EDUARDO GARZÓN
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.,

DECRETO 151 DE 2008

(Mayo 21)

“Por el cual se adoptan los lineamientos de Política Pública Distrital y el Plan Integral de Acciones Afirmativas, para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes”

EL ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

En uso de sus facultades legales, en especial las conferidas por la Constitución Política de 1991, los numerales 1 y 4 del artículo 38 del Decreto Ley 1421 de 1993 y el artículo 6 del Acuerdo Distrital 175 de 2005, y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 315 de la Constitución Política de 1991 estipula entre las atribuciones de los alcaldes, las de cumplir y hacer cumplir la Constitución, la ley y los acuerdos del Concejo, así como dirigir la administración del municipio.

Que el artículo 7 de la C. P. establece: «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana».

Que el inciso 2 del artículo 13 de la C. P. establece que «El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados».

Que el artículo 93 de la Carta Constitucional señala que los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, los cuales hacen parte del bloque de constitucionalidad, prevalecen en el orden interno.

Que el Estado Colombiano suscribió el Convenio 169 de 1991 de la O.I.T., ratificado por la Ley 21 de 1991, en el cual asumió el compromiso de aplicar la diferenciación y afirmación positiva en beneficio de las comunidades negras, con fundamento en lo dispuesto en sus artículos 1, 4.1, 4.2, 5, 7.1 y 30.

Que el Acuerdo Distrital Número 175 del año 2005 «Por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la Población

Afrodescendiente Residente en Bogotá y se dictan otras disposiciones» definió los lineamientos y principios de la Política Pública Distrital y determinó que el Alcalde Mayor expedirá el Plan Integral de Acciones Afirmativas para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá D.C.

Que la población actual de afrodescendientes en Bogotá ha aumentado a partir de migraciones provenientes de la Región Pacífica y de las llanuras del Caribe, ocurridas mayormente a partir de la segunda mitad del siglo XX, dichas migraciones se incrementaron dramáticamente en los últimos diez años por efectos del desplazamiento forzado causado por el conflicto armado que ha golpeado tan duramente a las regiones del pacífico y de la costa atlántica. Los cálculos de población negra en la capital varían desde quinientas mil personas a un millón doscientas mil personas.

Que la Política Distrital en Derechos Humanos tiene como propósito la construcción de una ciudad humana que concibe el desarrollo dentro de la plena vigencia de los Derechos Humanos, desde una perspectiva integral, que busca generar capital productivo en lo económico, inclusión en lo social y participación en lo político, garantizando los mínimos vitales de la sociedad en la atención de necesidades básicas.

Que dicha política está dirigida a los grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, raizales y gitanos residentes en el Distrito Capital, buscando su reconocimiento e inclusión social a las comunidades que ellos integran.

Que los afrodescendientes hacen parte de ese grupo poblacional con necesidad de un enfoque diferencial, porque tienen unas particularidades culturales que hacen que no puedan ser tratados como el grueso de la población.

Que la Corte Constitucional ha señalado que «El principio de diversidad e integridad étnica no es simplemente una declaración retórica, sino que constituye una proyección, en el plano jurídico, del carácter democrático, participativo y pluralista de la República, de conformidad con las Sentencias T-188 de 1993, T-342 de 1994, SU-039 de 1997; SU 510 de 1998 y obedece a «(...) la aceptación de la alteridad ligada a la aceptación de la multiplicidad de formas de vida y sistemas de comprensión del mundo diferentes de los de la cultura occidental (...)»,

de acuerdo con las Sentencias de T-380 de 1993; C-104 de 1995 y SU 510 de 1998.

Que la Corte Constitucional en la Sentencia C-169 de 2001 desarrolló el tema de la identidad cultural de los afrodescendientes y su etnicidad por fuera de los territorios colectivos en los siguientes términos: «(...) *La pertenencia a un grupo determinado..... como las.... comunidades negras.... es de tal importancia para los individuos que la comparten, que constituye el marco referencial de su visión del mundo y de su identidad, por lo cual se trata de un hecho social digno de ser reconocido y protegido con medidas que vayan más allá de la simple retórica (...)*».

Que en la Sentencia T-422 de 1996 la Corte Constitucional aclaró lo relativo a la supuesta condición de que para ser reconocida una comunidad se requiere una base espacial o territorio colectivo, en los siguientes términos:

«(...) La condición de que la comunidad tenga una determinada base espacial a fin de «diferenciarlo espacialmente de otros grupos», no parece de recibo si se aplica a grupos que han sufrido en el pasado un trato vejatorio y que han sido objeto de permanente expoliación y persecución. La historia colombiana se ha fraguado tristemente a partir de la violenta sustracción de tierras a los indígenas y de la expatriación obligada de los negros del África que fueron arrancados de su suelo para laborar en tierras ajenas...

La «unidad física socio-económica», como condición adicional para que un grupo humano califique como comunidad, «que se manifiesta por agrupaciones de viviendas, donde viven familias dedicadas principalmente a la agricultura», puede ciertamente en algunos casos permitir identificar una comunidad. Sin embargo, con carácter general, no puede sostenerse que sea un elemento constante de una comunidad, la que puede darse independientemente de la anotada circunstancia siempre y cuando converjan pautas culturales y tradiciones con suficiente fuerza y arraigo para generar la unidad interna del grupo y su correlativa diferenciación externa.

Tampoco es necesario para que se conforme una comunidad, como lo sugiere el Tribunal, que el lazo que une a sus miembros tenga una específica traducción jurídico-formal a través de una asociación o forma

similar. La identidad grupal puede tener manifestaciones implícitas que por sí solas sirvan para exteriorizar la integración de sus miembros alrededor de expresiones que los cohesionen en un sentido relevante para la preservación y defensa de sus rasgos culturales distintivos (...)»

Que en derecho comparado se han identificado dos modalidades de aplicación de las Acciones Afirmativas: sistema de cuotas y sistema de trato diferencial.

Que igualmente la Corte Constitucional en Sentencia C-1410 de 2000, desarrolla la teoría del apropiado acceso a los bienes escasos que son todos aquellos cuya demanda supera la oferta, «(...) en esos casos no se puede partir del supuesto de que todos los individuos, sin distinción, tienen derecho al bien escaso, lo que hace que sea necesario supeditar su adjudicación a criterios razonables (...)».

Que las Secretarías Distritales de Gobierno, Hacienda, Educación, Salud, Planeación, Integración Social y Cultura, Recreación y Deporte, y el Instituto Distrital de Participación y Acción Comunal, han venido desarrollando acciones y programas con los afrodescendientes. También han trabajado en su atención, inicialmente en los programas destinados a la población vulnerable, avanzando en el reconocimiento de su participación en diferentes instancias, al igual que han adelantado acciones de adecuación institucional, tales como la introducción de la variable étnica en sus sistemas de información y registro de beneficiarios de servicios.

Que la Administración Distrital concertó con la Comisión Consultiva Distrital para Comunidades Negras la Política y el Plan Integral de Acciones Afirmativas para la Población Afrodescendiente que se expide, para hacer de Bogotá una ciudad ejemplarmente incluyente de la diversidad étnica y cultural y garantizar el mejoramiento de la calidad de vida de los afrodescendientes.

Que en mérito de lo expuesto,

DECRETA:

ARTÍCULO 1. Adóptanse los Lineamientos de Política Pública Distrital y el Plan Integral de Acciones Afirmativas, para el Reconocimiento

de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes residentes en Bogotá D. C, para el período 2008 - 2016, en los términos del presente Decreto.

TÍTULO. I

MARCO GENERAL

ARTÍCULO 2. MARCO GENERAL DE LOS LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA DISTRITAL Y DEL PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS, PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS DE LOS AFRODESCENDIENTES. El Marco General que define el rumbo conceptual y teórico de la política, establece los Fundamentos y Principios de los lineamientos de Política, el Enfoque de Derechos a partir del respeto a los Derechos fundamentales de los afrodescendientes como grupo étnico y su aplicación en el Distrito Capital; y el concepto de Acciones Afirmativas.

El Enfoque de derechos está asociado a construir una política integral de promoción, prevención, defensa y garantía de los derechos humanos con énfasis en los más vulnerables, incluyendo, en un importante lugar de las acciones que se desarrollen, a las minorías y los grupos étnicos, teniendo en cuenta la aplicación del Pluralismo Jurídico establecido en el Bloque de Constitucionalidad en beneficio de los mismos.

ARTÍCULO 3. PRINCIPIOS. De conformidad con lo establecido en el Acuerdo No 175 de 2005, los principios del Plan Integral de Acciones Afirmativas son los siguientes:

1. **Equidad:** Garantizar la igualdad de oportunidades a partir de la inclusión de la población Afrodescendiente residente en Bogotá sin ningún tipo de discriminación.
2. **Solidaridad:** Garantizar la protección y la defensa del patrimonio cultural de la población Afrodescendiente, construyendo una cultura basada en el reconocimiento recíproco y la solidaridad social para lograr un acceso adecuado de la población afro a todos los servicios públicos ofrecidos por la ciudad.
3. **Descentralización:** Coordinar interinstitucionalmente la

aplicación de la política pública en todas las entidades del Distrito Capital. Con cada una de las entidades del Distrito Capital se formularán, elaborarán y viabilizarán los proyectos que garanticen a la población Afrodescendiente residente en Bogotá, el acceso efectivo a los programas sociales y culturales contemplados en el Plan de Desarrollo Distrital y los diferentes Planes Locales.

- 4. Integralidad y Concertación:** Concertar con las representaciones de la población Afrodescendiente, la inclusión de las iniciativas de los mismos en los programas y proyectos del Plan de Desarrollo, teniendo en cuenta el tamaño de la población Afrodescendiente residente en Bogotá, así como los montos presupuestales, las estrategias y las metas.
- 5. Corresponsabilidad:** Establecer indicadores de gestión y de resultados que permitan realizar un adecuado seguimiento, control y evaluación de esta política pública en el Distrito.
- 6. Participación:** Fortalecer la participación de la población Afrodescendiente residente en Bogotá, en espacios de representación para la toma de decisiones.
- 7. Identidad cultural:** Promover el respeto a la identidad cultural de la población Afrodescendiente y propiciar su desarrollo.

TÍTULO. II

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA

ARTÍCULO 4. LINEAMIENTOS: Los lineamientos orientarán las acciones del Distrito para la apropiada atención de esta población en el futuro; de igual forma constituyen la aplicación y desarrollo de sus derechos para que el Distrito Capital sea una sociedad incluyente, participativa, respetuosa y más humana.

1. *Mejoramiento de la calidad de vida de la población afrodescendiente del Distrito Capital.*

Se garantizará el acceso de la población afrodescendiente a los programas del Plan de Desarrollo del Distrito Capital, para generar efectivamente mayores oportunidades para alcanzar los beneficios del desarrollo, mejorar sus condiciones de vida y

garantizar su inclusión y participación.

2. Fortalecimiento de la cultura de la población afrodescendiente.

La Administración Distrital reconocerá, valorará y apoyará el fortalecimiento de su etnicidad, a través de un ambiente ciudadano respetuoso y tolerante con esta población.

3. Garantía del ejercicio de los derechos de los afrodescendientes, con énfasis en los derechos humanos y en el reconocimiento de los derechos históricos y contemporáneos como grupo étnico.

Además de los derechos individuales de todo ciudadano, se garantizarán a la población Afrodescendiente sus derechos colectivos fundamentales, referentes a la identidad cultural, la autonomía en sus asuntos comunitarios, la participación y representación, y la apropiada aplicación de alternativas de desarrollo.

4. Promoción de la construcción de relaciones de entendimiento intercultural entre los afrodescendientes y el conjunto de la población bogotana.

Promover a Bogotá como ciudad multiétnica, pluricultural e intercultural para construir una ciudad incluyente de todos los grupos humanos, con un ambiente cultural en el que los sectores sociales con identidades particulares, participen sin perder su identidad y en donde se reconozcan los derechos históricos y contemporáneos como grupo étnico.

5. Toma de medidas eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura, y la información para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial de los afrodescendientes.

Se garantizará el ejercicio de los derechos contrarrestando todo acto discriminatorio, asociado a la etnicidad y la cultura afrodescendiente.

6. Reconocimiento y apoyo a las iniciativas de los afrodescendientes, relacionadas con la acción política no violenta, la resistencia civil y la solución política del conflicto armado.

El Gobierno Distrital apoyará a las organizaciones de población afrodescendiente para la exigibilidad de sus derechos en el marco de los mandatos de la Corte Constitucional, las medidas cautelares y demás determinaciones de la Organización de

los Estados Americanos (OEA) y de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tomadas con fundamento en los Pactos y Convenios Internacionales para la protección de la población víctima del desplazamiento forzado de comunidades étnicas.

7. Promoción de relaciones de corresponsabilidad social, transparencia y confianza de la administración distrital y los afrodescendientes.

La Administración Distrital garantizará confianza en las relaciones y la transparencia en el uso de los recursos públicos como factor fundamental para el desarrollo de cualquier propósito de interés colectivo.

8. Reconocimiento y apoyo a las dinámicas socioculturales, económicas y organizativas particulares de los afrodescendientes, incluyendo las perspectivas de género y generacionales.

A partir de las tradiciones culturales, las expresiones artísticas, destrezas, actividades productivas y potencialidades, se reconocerán las dinámicas socioculturales, económicas y organizativas de esta población.

ARTÍCULO 5. POLÍTICAS SECTORIALES. Para el desarrollo del Plan Integral de Acciones Afirmativas se desarrollan las siguientes políticas sectoriales:

- 1. Política Social.** La Secretaría Distrital de Integración Social dentro de sus programas promoverá la protección y restablecimiento de derechos de esta población en mayores grados de pobreza y vulnerabilidad residente en el Distrito, en particular de aquellos que han llegado desplazados por el conflicto armado, avanzando en la atención diferenciada que responda no sólo a su vulnerabilidad económica sino además a sus características culturales particulares, sus necesidades y aspiraciones como comunidades étnicas con derechos colectivos.
- 2. Política Cultural.** La Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte promoverá la participación de la población afrobogotana en los espacios de expresión artística y cultural; en los estímulos y difusión masiva; en los usos de

la infraestructura y el espacio público para la cultura; en la oferta cultural de las organizaciones sin ánimo de lucro; en los programas de investigación, capacitación y formación cultural y artística, tanto formal como no formal; en los programas de valoración y conservación del patrimonio; y en los de turismo cultural, dentro del marco del Sistema Distrital de Cultura.

- 3. Política de Salud.** La Secretaría Distrital de Salud generará acciones para la garantía Prioritaria del Derecho a la Salud para los afrodescendientes del Distrito Capital, desde el enfoque promocional de calidad de vida y el restablecimiento de sus derechos.

Esta política tendrá en cuenta la universalización prioritaria en el uso y acceso a servicios de salud social y culturalmente adecuados, así como el fortalecimiento de su Medicina Tradicional como estrategia de construcción de procesos de salud y capacitación intercultural para el Distrito Capital.

- 4. Educación.** La Secretaría Distrital de Educación promoverá proyectos pedagógicos en los que se consideren las necesidades particulares de los diversos grupos poblacionales afrocolombianos, reconociendo la diversidad, promoviendo su acceso a todos los niveles de la educación y propiciando el respeto mutuo entre las personas de culturas diferentes.

- 5. Política de organización.** El Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal IDPAC- Gerencia de Étnias, apoyará el fortalecimiento de las organizaciones sociales de los afrodescendientes, para garantizar la participación activa dentro de las políticas y planes del Distrito Capital.

TÍTULO. III

PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LOS AFRODESCENDIENTES RESIDENTES EN BOGOTÁ, D.C.

ARTÍCULO 6. PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LOS AFRODESCENDIENTES DE BOGOTÁ: El Plan Integral de Acciones Afirmativas, es el instrumento para la ejecución de los Lineamientos de la Política Pública Distrital de Reconocimiento y

Garantía de los Derechos de la Población Afrobogotana.

Este Plan presenta los objetivos, estrategias y las acciones concertadas entre la Administración Distrital y la Comisión Consultiva Distrital, en aplicación de las dos modalidades de Acciones Afirmativas.

Parágrafo. Concepto de Acciones Afirmativas: Se entiende por acciones afirmativas el conjunto de directrices, programas, proyectos y medidas administrativas dirigidas a garantizar a los afrodescendientes residentes en el Distrito Capital las condiciones apropiadas de atención y acceso a la estructura administrativa, los servicios y programas, que no se fundamentan exclusivamente en su condición de población vulnerable, si no que responden a acciones basadas en criterios de razonabilidad histórica dirigidos a garantizar el acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico, social y cultural, así como a promover su inclusión, mediante la definición de componentes de atención específica en su beneficio, que integren recursos, procedimientos, indicadores, cupos y porcentajes mínimos de participación, para el mejoramiento de su calidad de vida, con fundamento en criterios concertados de aplicación gradual y complementaria de las modalidades de las Acciones Afirmativas como son: El Sistema de Trato Preferencial y el Sistema de Cuotas.

ARTÍCULO 7. OBJETIVOS DEL PLAN INTEGRAL DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LOS AFRODESCENDIENTES RESIDENTES EN BOGOTÁ D.C.

1. Objetivo General:

Mejorar la calidad de vida de la población afrodescendiente mediante la ejecución de acciones afirmativas de inclusión, con fundamento en los criterios concertados de razonabilidad histórica y gradualidad para la aplicación del sistema de trato preferencial y del sistema de cuotas.

2. Objetivos Específicos:

a). Sentar las bases institucionales específicas para la ejecución de la política y el plan de acciones afirmativas para los afrodescendientes.

b). Incluir nuevos componentes de participación y atención a la población afrodescendiente en todos los programas que adelanten las entidades distritales, que definan indicadores de gestión, resultados y recursos.

c). Adelantar acciones de planificación participativa y concertada con la Comisión Consultiva Distrital para Organizaciones Afrobogotanas que garanticen el proceso de construcción, consolidación y aprobación de la política.

d). Ejecutar de manera concertada los programas, proyectos, y acciones afirmativas que conforman el Plan.

ARTÍCULO 8. ESTRATEGIAS DEL PLAN DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LOS AFRODESCENDIENTES RESIDENTES EN BOGOTÁ, D.C.

Para la ejecución del Plan Integral de Acciones Afirmativas, la administración desarrollará las siguientes estrategias:

- 1. *Adecuación Institucional para la atención diferenciada a los afrodescendientes* que incluya el fortalecimiento de los espacios locales y distritales de deliberación que reconozcan la diversidad étnica.**
- 2. *Organización para la participación de afrodescendientes mediante las siguientes acciones:***
 - 2.1. *Apoyo al desarrollo y fortalecimiento de las comunidades, organizaciones, líderes y autoridades afrodescendientes de Bogotá para su participación en el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación del desarrollo de la Política Pública Distrital y del Plan Integral de Acciones Afirmativas.***
 - 2.2. *Apoyo a las iniciativas propias del Espacio Autónomo de la Comisión Consultiva Distrital que con recursos propios o mediante alianzas estratégicas busquen el desarrollo integral de los Afrocolombianos en la ciudad de Bogotá, D.C.***
- 3. *Comunicación para el entendimiento intercultural mediante las siguientes acciones:***

- 3.1. *Acceso de los afrodescendientes a los medios de comunicación distritales para el ejercicio de la ciudadanía y entendimiento intercultural, la divulgación de los valores, culturas y derechos, y para promover campañas contra la discriminación.*
- 3.2. Acceso de los Afrobogotanos a los medios de comunicación distritales y construcción de una red de información que permita socializar las políticas públicas y la oferta institucional del Plan Integral de Acciones Afirmativas para los Afrodescendientes residentes en Bogotá D.C.
- 3.3. *Promover la conmemoración del 21 de mayo como el Día Nacional de la Afrocolombianidad en todo el territorio de la ciudad de Bogotá Distrito Capital, de conformidad con lo establecido en la Ley 725 de 2001 y en el Acuerdo Distrital 175 del 28 de septiembre de 2005, la administración Distrital deberá estimular la vinculación a la celebración de todas las instituciones distritales y locales, la ciudadanía, los colegios públicos y privados, las empresas públicas como también las ONG's y las empresas privadas que deseen participar.*
4. **Garantía de la Inclusión del Patrimonio Cultural y Cultura Diversa desde la perspectiva de la ancestralidad africana del poblamiento primigenio**, mediante el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural propia de la tradición de los afrodescendientes residentes en el Distrito Capital, así como de la implementación de la **Cátedra de Estudios Afrocolombianos** en cumplimiento del Decreto Nacional 1122 de 1998.

ARTÍCULO 9. COORDINACIÓN DEL PLAN DE ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LOS AFRODESCENDIENTES DE BOGOTÁ

Sin perjuicio de las disposiciones nacionales sobre la materia, todas las acciones de la administración distrital que tengan relación con la población afrodescendiente residente en Bogotá D.C., estarán reguladas por las acciones afirmativas cuya implementación y coordinación será de competencia del Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal – Gerencia de Etnias, quien la concertará con las demás entidades distritales y con la población afrodescendiente residente en Bogotá D.C.

Durante los seis meses siguientes a la expedición del presente Decreto, la entidad mencionada desarrollará el plan de acciones afirmativas, que implemente la política con sus respectivas líneas de acción, metas e indicadores de evaluación, seguimiento e impacto. De igual manera, a los seis meses de la expedición de cada Plan de Desarrollo del Distrito Capital, cada administración deberá adoptar un plan, las líneas de acción y las metas para dar cumplimiento a esta política pública. Desarrollar.

ARTICULO 10. VIGENCIA. El presente Decreto rige a partir de la fecha de su publicación en el Registro Distrital y deroga las disposiciones que le sean contrarias.

PUBLÍQUESE, COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en Bogotá, D.C., a los 21 días del mes de Mayo de 2008

SAMUEL MORENO ROJAS

Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

CLARA EUGENIA LÓPEZ OBREGÓN

Secretaria Distrital de Gobierno



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D. C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 1961 14 MAY 2007

"Por la cual se fortalece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá Distrito Capital"

La Secretaria de Educación de Bogotá D.C. en uso de sus atribuciones legales y en especial las que le confieren las leyes 115 de 1994 y 715 de 2001, el Decreto Nacional 1122 de 1998 y el Acuerdo Distrital 175 de 2005, y

CONSIDERANDO

Que el artículo 7 de la Constitución Política afirma que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, dispone que el mejoramiento de las condiciones de vida, de trabajo, salud y educación deberá ser prioritario para los pueblos indígenas y tribales.

Que la Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, en su artículo 32 expone que el Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales; así mismo ordena la inclusión en las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Que el Decreto Nacional 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones, establece que dicha cátedra es obligatoria en todos las instituciones educativas estatales y privadas que ofrezcan niveles de preescolar, básica y media.

Que el Acuerdo Distrital 175 de 2005, establece los lineamientos de la política pública para la población afrodescendiente residente en Bogotá, indicando que la administración distrital implementará acciones afirmativas, estimulando la participación de esta población en la toma de decisiones, formulación de programas y proyectos del Plan de Desarrollo con el objetivo de superar la exclusión económica, social, política y cultural existente.

Continuación de la Resolución No. 1901 14 MAY 2007

Que el Distrito Capital ha desarrollado y acogido un Plan de Acciones Afirmativas como instrumento para ejecución de la política pública distrital de reconocimiento y garantía de los derechos de la población afrodescendiente: lo cual consta en Acta suscrita el 28 de marzo de 2006 por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Comisión Consultiva Distrital para Comunidades Negras Espacio Autónomo, donde la Secretaría de Educación tiene participación en diferentes programas y proyectos.

Que en virtud de lo anterior,

RESUELVE

ARTICULO PRIMERO: CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS. De acuerdo con el Decreto Nacional 1122 de 1998 todos los establecimientos públicos y privados de educación formal en Bogotá D.C., que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el citado Decreto.

Parágrafo: Cada colegio dedicará un tiempo en su estructura organizacional, al estudio, reflexión, producción de saberes, estrategias, metodologías para el fortalecimiento y avance de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

ARTÍCULO SEGUNDO: ACTIVIDADES. En las actividades de desarrollo institucional programadas en los colegios se deberá tener en cuenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del proceso llevado a cabo por el establecimiento educativo.

ARTICULO TERCERO: MEDIOS. Los Consejos Directivos de los colegios, con la asesoría de los demás órganos del gobierno escolar, asegurarán que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan los propósitos generales, establecidos en el artículo 3 del Decreto 1122 de 1998, para lo cual podrán valerse de los materiales pedagógicos (textos, videos, otros materiales) que fortalezcan el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; de igual forma se podrán aprovechar espacios como la Vitrina Pedagógica.

ARTÍCULO CUARTO: ORIENTACION Y ACOMPAÑAMIENTO. La Secretaría de Educación de Bogotá D.C., a través de las Subdirecciones de Evaluación y Currículo, de Comunidad Educativa y de Formación a Educadores o dependencias que hagan sus veces, ofrecerá el acompañamiento a los colegios y/o educadores a través de diversas

estrategias, acciones y metodologías para el fortalecimiento y desarrollo de la de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

ARTÍCULO QUINTO: RECONOCIMIENTOS. La Secretaria de Educación Distrital otorgará reconocimientos y/o estímulos a los colegios, que demuestren experiencias significativas, novedosas y exitosas en la implementación y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

ARTÍCULO SEXTO: DOCENTE RESPONSABLE EN COLEGIOS DISTRITALES: En los colegios públicos distritales se designará un docente como responsable del desarrollo, implementación y monitoreo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Parágrafo: Los docentes designados en cada colegio tendrán prelación en la asignación de cupos en los diferentes procesos de formación y actualización ofrecidos por la Secretaria Educación Distrital o por otras instancias a las que mediante gestión institucional puedan acceder, cuya temática sea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos o temas afines a los de la diversidad cultural en la escuela.

ARTÍCULO SÉPTIMO: CONMEMORACIÓN DEL DÍA DE LA AFROCOLOMBIANIDAD. Convocar a los colegios públicos y privados para que el día 21 de mayo se vinculen a la celebración del día de la afrocolombianidad en Bogotá D.C., conmemoración institucionalizada en virtud de Acuerdo Distrital 175 de 2005.

ARTÍCULO OCTAVO: VIGILANCIA E INSPECCIÓN EDUCATIVA. En virtud de las atribuciones entregadas a la Secretaria de Educación de Bogotá, se realizará una evaluación anual del desarrollo de la cátedra a través de los equipos de supervisión educativa.

ARTÍCULO NOVENO: VIGENCIA. La presente Resolución entrará a regir a partir de su publicación.

Publiquese, comuníquese y cúmplase.

14 MAY 2007

Dada en Bogotá D.C. a los


ABEL RODRIGUEZ CESPEDES
 Secretario de Educación Distrital

Revisó: Isabel Cristina López
 Aprobó: Francisco Cárdenas

Decreto 1122 de Junio 18 de 1998

por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades que le confieren los numerales 11 y 21 del artículo 189 de la Constitución Política, en desarrollo de lo dispuesto por el artículo 39 de la Ley 70 de 1993, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 7º de la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana;

Que es propósito de la Ley 70 de 1993, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades;

Que el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales, y

Que el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993,

DECRETA:

Artículo 1º. Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Artículo 2°. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

Parágrafo. En armonía con lo dispuesto por el artículo 43 del Decreto 1860 de 1994, las instituciones educativas estatales deberán tener en cuenta lo establecido en este artículo, en el momento de seleccionar los textos y materiales, para uso de los estudiantes.

Artículo 3°. Compete al Consejo Directivo de cada establecimiento educativo, con la asesoría de los demás órganos del Gobierno Escolar, asegurar que en los niveles y grados del servicio educativo ofrecido, los educandos cumplan con los siguientes propósitos generales, en desarrollo de los distintos temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos:

- a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;
- b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;
- c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

Artículo 4°. Los establecimientos educativos estatales y privados incorporarán en sus respectivos proyectos educativos institucionales, los

lineamientos curriculares que establezca el Ministerio de Educación nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras, en relación con el desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos vinculados con los estudios afrocolombianos, atendiendo, entre otros criterios, los siguientes:

- a) Los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, como base de la equiparación de oportunidades;
- b) El contexto socio-cultural y económico en donde se ubica el establecimiento educativo, con pleno reconocimiento de las diferencias;
- c) Los soportes técnico-pedagógicos y los resultados de investigaciones étnicas, que permitan el acercamiento, la comprensión y la valoración cultural.

Artículo 5°. Corresponde a los Comités de Capacitación de Docentes Departamentales y Distritales, reglamentados mediante Decreto 709 de 1996, en coordinación con las Comisiones Pedagógicas Departamentales, Distritales y Regionales de Comunidades Negras, la identificación y análisis de las necesidades de actualización, especialización, investigación y perfeccionamiento de los educadores en su respectiva jurisdicción, para que las instituciones educativas estatales puedan adelantar de manera efectiva, el desarrollo de los temas, problemas y actividades pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos.

Dichos Comités deberán tener en cuenta lo dispuesto en el presente decreto, al momento de definir los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro y aceptación de los programas de formación permanente o en servicio que ofrezcan las instituciones de educación superior o los organismos autorizados para ello.

Igualmente las juntas departamentales y distritales de educación deberán atender lo dispuesto en este decreto, al momento de aprobar los planes de profesionalización, especialización y perfeccionamiento para el personal docente, de conformidad con lo regulado en el artículo 158 de la Ley 115 de 1994 y observando lo establecido en el Decreto 804 de 1995.

Artículo 6°. Para efectos de lo dispuesto en el inciso primero del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo orientaciones del Ministerio de Cultura y de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, diseñará procedimientos e instrumentos para recopilar, organizar, registrar y difundir estudios investigaciones y en general, material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual relacionado con los procesos y las prácticas culturales propias de las comunidades negras como soporte del servicio público educativo, para el cabal cumplimiento de lo regulado en el presente decreto.

Artículo 7°. Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales prestarán asesoría pedagógica, brindarán apoyo especial a los establecimientos educativos de la respectiva jurisdicción y recopilarán diferentes experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán los resultados de aquellas más significativas.

Artículo 8°. El Ministerio de Educación Nacional, con la asesoría de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, promoverá anualmente un foro de carácter nacional, con el fin de obtener un inventario de iniciativas y de dar a conocer las distintas experiencias relacionadas con el desarrollo de los estudios afrocolombianos.

Artículo 9°. Las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes.

Artículo 10. El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, proporcionarán criterios y orientaciones para el cabal cumplimiento de lo dispuesto en el presente decreto y ejercerán la debida inspección y vigilancia, según sus competencias.

Artículo 11. El presente decreto rige a partir de la fecha de su publicación.

Publíquese y cúmplase.

Dado en Santa Fe de Bogotá, D. C, a 18 de junio de 1998.

ERNESTO SAMPER PIZANO

El Ministro de Educación Nacional,

Jaime Niño Díez.

INDICE

PRESENTACIÓN MEMORIAS FORO DISTRITAL CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	9
EL AFRICA Y LOS ESTUDIOS AFRICANISTAS: UNA VISION INTERNACIONAL DE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS	13
UNA VISIÓN INTERNACIONAL DE LOS ESTUDIOS AFRICANISTAS	15
LA CLIO EN PROBLEMAS: AFRICA ENTRE LOS DILEMAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACION OBLIGATORIA	43
LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA- A NIVEL NACIONAL	57
CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS E INTERCULTURALIDAD	59
<u>A</u> PROXIMACION AL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS EN EL PAIS	81
LA AFROCOLOMBIANIDAD Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA ESCOLAR	113
LA CÁTEDRA AFROCOLOMBIANA COMO ESTRATEGIA ETNOEDUCATIVA DE IMPACTO SOCIAL	121
LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA- EN EL ÁMBITO DISTRITAL	127
LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA- COMO POLÍTICA PUBLICA EN BOGOTÁ	129

RACISMO, DISCRIMINACION RACIAL HACIA POBLACION AFRO EN LA ESCUELA EN BOGOTA 1998-2007: APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE	169
DINÁMICAS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DISTRITAL BOGOTÁ D.C.	191
LOS HILOS DE ANANSE	215
EXPEDICIÓN ETNOGRÁFICA AL LITORAL PACÍFICO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE MAESTROS SOBRE LAS CULTURAS AFROCOLOMBIANAS	225
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS -CEA-	239
a. “Tras los Hilos de Ananse”	240
b. “Elegguá y los caminos de la tolerancia”	261
C. “Los independientes”	282
ANEXOS	295
ACUERDO 175 DE 2005	295
DECRETO 151 DE 2008	298
RESOLUCIÓN 1961	311
DECRETO 1122 DE 1998	314