

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos

como proceso diaspórico en la escuela

The Afro-Colombian studies lecture as a diaspora process at school

A Cátedra de Estudos Afrocolombianos como processo da diáspora na escola

José Antonio Caicedo Ortiz*

* El autor es Magister en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito. Se desempeña como profesor del Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca y es Investigador del Centro de Memorias Étnicas de la misma Universidad.
Correo electrónico: joseantoniocaic@gmail.com

El artículo forma parte de una investigación en curso sobre *Etnoeducación Afrocolombiana*.

Resumen

El artículo desarrolla una tesis relacionada con los impactos que ha producido la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en comunidades educativas afrocolombianas de la zona norte del departamento del Cauca. De esta manera, se asume una perspectiva diaspórica que se refiere a los procesos de etnización, identificación y afirmación cultural que tienen lugar en los sujetos, los saberes y las prácticas pedagógicas en contextos escolares mayoritariamente afrocolombianos.

Palabras clave

Cátedra de Estudios Afrocolombianos, perspectiva diaspórica, diáspora africana, pedagogías de la afrocolombianidad, Estudios de la cultura negra.

Abstract

This article develops a thesis related to the impacts that the implementation of the Afro-Colombian Studies Lecture has produced in Afro-Colombian educational communities in the north of the department of Cauca. It is assumed a diaspora perspective, which is related to processes of ethnicity, identification, and cultural affirmation, which have place in individuals, knowledge, and pedagogical practices, in school contexts mainly Afro-Colombian.

Key words

Afro-colombian studies lecture, diaspora perspective, african diaspora, afro-colombian pedagogies, black culture studies.

Resumo

O trabalho desenvolve uma tese sobre o efeito da posta em marcha da Cátedra de Estudos Afrocolombianos em comunidades afrocolombianas no norte do departamento de Cauca. Assume uma perspectiva de diáspora, referida aos processos de identificação, etnicização e de afirmação cultural que ocorrem nos sujeitos, no conhecimento e nas práticas pedagógicas em ambientes escolares de maioria afrocolombiana.

Palavras-chave

Cátedra de Estudos Afrocolombianos, perspectiva de diáspora, diáspora africana, pedagogia da afrocolombianidade, estudos sobre cultura negra.

Fecha de recepción: 6 de abril de 2011

Fecha de aprobación: 29 de mayo de 2011

La diáspora africana como perspectiva afrocolombiana

*Vivimos en un proceso
Donde los negros somos pioneros
Rescatando nuestros sucesos
Con los abuelos primero.
La ley 70 damos por hecho
Con mucha aceptación
Como negro tengo derecho
A una buena educación*

IE. Valentín Caraball¹

El concepto de diáspora africana nos permite comprender históricamente la larga duración de la experiencia afrocolombiana como un fenómeno de dispersión en el tiempo y en los espacios geográficos donde los afrodescendientes han estado presentes desde la esclavización. Desde mi punto de vista la noción de diáspora es constitutiva de lo afrocolombiano, puesto que su historia, su memoria, su dispersión y reinvenición, sus rupturas y continuidades, tienen en el fenómeno del exilio africano su punto de origen.

Con ello me refiero a una historia cimentada en el ejercicio del poder eurocéntrico sobre los africanos y sus descendientes. Esta noción es útil no sólo para comprender el pasado, sino de manera fundamental, para entender cómo ese pasado sigue afectando las realidades del presente de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y/o raizales. Igualmente permite entender que el racismo, la invisibilidad y la estereotipia son problemas generados en esta larga historia, en la que las comunidades y los sujetos han enfrentado de modo diverso sus consecuencias.

Cuando me refiero a la diáspora africana como una perspectiva de lo afrocolombiano, articulo tiempos y espacios históricos para hacer comprensible la compleja relación que une la historia de África, América y Europa, toda vez que el desplazamiento forzado de africanos al “Nuevo Mundo” no sólo fue un desplazamiento de gentes, sino de culturas con sus respectivas cosmovisiones y prácticas de existencia. La forma como dichas culturas han transitado este tiempo diaspórico explica la diversidad y pluralidad de formas de vida afrodescendientes, que se encuentran a lo ancho del continente americano y a lo largo de cuatro siglos.

Asimismo, el enfoque diaspórico, como raíz o tronco común de los afrodescendientes, sirve para

reconocer las múltiples expresiones que las comunidades negras han adquirido en esta historia de dispersiones, fracturas y adaptaciones por fuera de África. Tal enfoque, ayuda además a identificar las trayectorias afrodescendientes a través del lente de la política del conocimiento; de tal manera que sea posible ver la historia que se enseña en la escuela desde una óptica diferente a la versión oficial y hegemónica occidentalizada, en la cual se obvia el conflicto que constituye el centro de estas relaciones de poder.

De este modo, la perspectiva de la diáspora africana como lente de la afrocolombianidad implica pensar el pasado y el presente desde por los menos cinco rasgos que constituyen su complejidad, y de esa manera pensar los efectos que esta experiencia ha dejado en la vida de las comunidades de afrodescendientes. De manera sintética, quiero referirme a cinco rasgos esenciales del fenómeno afrodiaspórico:

- 1) implica el desplazamiento de comunidades de un lugar a otro que no es el suyo; 2) que en esos territorios de llegada o destino se reconstruye la vida de esas comunidades; 3) que el lugar de origen se convierte en un referente en la distancia para construir diferentes formas de identidad étnica; 4) que los desplazamientos de las comunidades que llamamos diaspóricas se presentan en situaciones de dominio de unas poblaciones sobre otras y en determinados momentos históricos; y 5) que por los procesos de larga duración histórica están condicionados a rupturas (lo que se dejó de ser) y continuidades (lo que se sigue siendo) al mantener y readaptar saberes, prácticas, tradiciones [...] (Caicedo, 2008, p. 96).

Por las anteriores razones, la perspectiva de la diáspora contiene la historia del acontecimiento fundante de la esclavización africana; la memoria como experiencia subjetiva que mantiene la idea de origen compartido entre los afrodescendientes; la dispersión de sus culturas por las geografías del mundo que las esclavizó; y la reinvenición y/o adaptación del mundo africano por fuera de África. Todos estos elementos son producidos en una compleja y larga experiencia de poder/resistencia, en la cual las existencias afrodescendientes que vemos hoy no pueden pensarse por fuera de este ámbito histórico temporal que es la diáspora africana. Se trata, sobre todo, de un proceso de reinvenición de lo africano, tanto en su condición ontológica como cultural; una reinvenición que no siempre ha sido perceptible a los ojos occidentalizados de la historia.

1 La sigla IE se refiere a Institución Educativa y será usada de esta manera de aquí en adelante.

De otra parte, el proceso de la diáspora produjo conflictos que no quedaron superados con la abolición de la esclavitud en el siglo XIX. Me refiero fundamentalmente a hechos de tipo ideológico tales como el racismo, en sus distintas expresiones que conocemos todos, así como la invisibilidad y la estereotipia. Estas situaciones han prevalecido con el paso de los siglos y han adquirido renovadas formas de manifestación en la vida institucional y cotidiana. Igualmente, las viejas luchas y batallas contra todas las formas de racismo han mantenido en distintos momentos de la historia una vigencia incuestionable y han acudido a múltiples estrategias –políticas, jurídicas, epistémicas– para lograr sus ideales de igualdad y justicia social.

En este plano del análisis, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos —en adelante CEA— representa una estrategia de tipo epistémico y pedagógico con la cual se ha buscado incidir en uno de los ámbitos del racismo institucional, como el que resulta de los procesos de escolarización y el tratamiento que allí se da a lo afrocolombiano. En este sentido, la CEA representa un nuevo capítulo en la batalla epistémica, subjetiva y pedagógica de la diáspora africana, en la medida en que el escenario escolar ha sido central y definitivo en la producción y reproducción de representaciones, imágenes, discursos y rituales que han hecho de lo negro y/o afrocolombiano, un rasgo de inferioridad y subalternidad, haciendo legítima la idea de la supremacía de la blanquitud y el legado cultural de la hispanidad.

Este hecho ha producido, en poco más de ciento cincuenta años de vida escolar en Colombia, impactos negativos en la mentalidad de los hombres y mujeres negros escolarizados bajo este paradigma del racismo escolar. En la perspectiva de Franz Fanon (1952) la escuela se erige como medio socializador secundario para reproducir los valores nacionales ya enseñados por la familia. Así, el niño en el proceso de escolarización aprende que lo bueno está representado en lo blanco y lo malo está asociado con lo negro.

En ese sentido se destaca el papel que la CEA ha cumplido al interior de las comunidades afrocolombianas y, particularmente, en esa especie de proceso de ‘diasporización’ de los maestros, quienes hasta hace muy pocos años estaban desracializados en su quehacer pedagógico. De esta manera es posible demostrar que la lucha contra el racismo que se pretende con la Cátedra tiene unos efectos importantes cuando se asume desde y para los contextos afrocolombianos, donde la negritud no se reduce a un contenido o tema curricular, sino que más bien se constituye en una experiencia de socialización cultural de niños, jóvenes y maestros.

Un antecedente obligado: los Estudios de la Cultura Negra

Los debates sobre el problema del racismo en Colombia se remontan a la década del setenta del siglo XX, cuando en diferentes regiones del país, algunos intelectuales negros, estudiantes universitarios, líderes y docentes iniciaron una ardua batalla por la visibilidad de los aportes culturales de los afrodescendientes a la nacionalidad colombiana, al considerar que este silenciamiento constituía una mirada incompleta y racista de la historia nacional. El antecedente más sobresaliente se presentó en Cali, durante el *Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas*, en 1977, cuando varios intelectuales negros y mestizos de diferentes partes del mundo, se reunieron para discutir sobre la reivindicación de la africanía como herencia cultural en las Américas, las desigualdades materiales producidas por el racismo en este continente, y la necesidad de visibilizar estos asuntos por medio de la oficialización de los *Estudios de la Cultura Negra*. En el discurso inaugural del congreso, el maestro Manuel Zapata Olivella se refería al asunto de la invisibilidad de la cultura negra en el ámbito educativo en los siguientes términos:

Oficializar los Estudios de la Cultura Negra

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural.

En el ámbito panamericano de los estudios del negro, propenderemos por que los organismos regionales (OEA) y los internacionales (UNESCO) patrocinen en el futuro a los Congresos de la Cultura Negra de las Américas, al igual del ya existente para el estudio de los problemas del indio. Además, se hará énfasis en que la situación del negro es doblemente afligida. A la marginación cultural se suma el marginamiento social, ya que a las comunidades negras se les mantienen en zonas incomunicadas, ahondando las injusticias dejadas por la esclavitud y los primeros decenios de la vida republicana.

En un contexto global marcado por las luchas anticoloniales en África, las movilizaciones contra el *apartheid* en Sudáfrica y la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, nuestro país no fue ajeno al despertar de la *rebeldía de la negritud* en el mundo. La incursión de estudiantes “negros” en la educación superior desde los años sesenta, permitió la conformación de “colonias universitarias” en las principales ciudades capitales del país, aspecto clave en la recepción de los discursos transnacionales afroamericanos.

Por otro lado, la emergente institucionalización de los estudios afroamericanos y afrocolombianos abrieron un espectro de posibilidad para el debate sobre el estudio del negro en Colombia. Aunque muchos intelectuales y movimientos transcontinentales sirvieron de espejo a los procesos organizativos y como referentes conceptuales de la lucha “negra” en el mundo, fueron el *movimiento de la négritude* de los poetas y literatos francófonos (Senghor, Damas y Césaire), la ideológica por los *derechos civiles* norteamericanos, representadas en figuras como Martín Luther King y Malcom X y el pensamiento descolonizador de Franz Fanon, los que mayor incidencia tuvieron en los discursos producidos en torno a la negritud en Colombia. Una muestra de tal influencia radica en que el primer congreso de la cultura de las Américas fue dedicado a Leon-Gotran Damas: “poeta de la negritud”.

Las movilizaciones contra la invisibilidad y el racismo se produjeron en un contexto global en el que los cambios sociales acaecidos entre las décadas del cincuenta y el setenta, dieron lugar a la emergencia de nuevos actores sociales con reivindicaciones por los derechos civiles y la afirmación cultural, aspectos “novedosos” en el escenario de los debates políticos e intelectuales del país. En este contexto, los movimientos de corte racial, con sus luchas por el reconocimiento de las culturas negras al interior de los estados nacionales y la denuncia contra la exclusión económica, incidieron en el ámbito de las luchas por los derechos en Colombia.

De este modo, las movilizaciones en el orden internacional se convirtieron en referentes políticos para escritores, artistas, poetas, humanistas y algunos estudiantes universitarios negros en ciudades como Pereira, Bogotá, Cali, Cartagena y Medellín, quienes reclamaban que en los centros universitarios no había cursos orientados al conocimiento de su historia. De ello da cuenta el surgimiento de diferentes grupos de estudio, centros de investigación y publicaciones en revistas, entre otras estrategias encaminadas a difundir la cultura negra y sus luchas internacionales por los derechos civiles. Mención especial merece el círculo de estudios Soweto, surgido en Pereira, del

cual formaba parte Juan de Dios Mosquera, quien más tarde se constituyera en uno de los fundadores del movimiento Cimarrón. En esta medida podemos afirmar que los estudiantes, los intelectuales y profesionales de distintas ramas cumplieron la función de “pregonar” las luchas negras y afroamericanas en nuestro contexto, y de este modo hacer visible la presencia africana en la historia y la cultura colombiana:

A mediados de los años 70 se crean algunos círculos de estudio conformados por intelectuales y estudiantes afrocolombianos; uno de los más notorios es el CIDCUN, Centro para la Investigación de la Cultura Negra, creado por Smith Córdoba, quien dirige también la publicación del periódico *Presencia Negra*. En esa misma década se crea la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas y el Centro de Estudios Afrocolombianos, dirigidos por Manuel Zapata Olivella. También surge el Centro de Estudios “Franz Fanon”, dirigido por Sancy Mosquera, otro intelectual negro. Pero el espacio que adquiriría más trascendencia y continuidad al convertirse en proyecto político es el Centro de Estudios Soweto, transformado en Movimiento “Cimarrón” (Agudelo, 2005, p. 172).

Cabe resaltar que las acciones políticas se manifestaron en una militancia intelectual interesada en dar a conocer y valorar los legados culturales africanos, otorgándole un sentido de diferenciación cultural y afirmación racial al asunto de la negritud en Colombia. Como lo ha reseñado Garcés (2008), entre 1975 y 1977 se celebró en las ciudades de Cali, Quibdó y Cartagena respectivamente, el primero, segundo y tercer Congreso de Negritudes en el país, además de otros encuentros regionales en Jamundí, Guacarí, Buenaventura y Puerto Tejada, en los cuales se trataron temas educativos, el aporte del negro a la cultura e historia del país y sus legados en el arte y la cultura. Estos primeros acontecimientos configuran el surgimiento de un embrionario *movimiento de la negritud*, sin antecedentes en la historia de las luchas políticas y los movimientos sociales en Colombia.

Las memorias producidas en relación con los discursos y las demandas políticas del movimiento de la negritud en Colombia, durante los años setenta y ochenta, contienen una serie de peticiones formales que expresaban las aspiraciones más contundentes de su ideario, entre las cuales se encuentran solicitudes ante los gobiernos de turno y las administraciones regionales y municipales en materia de: atención a las necesidades de las poblaciones negras; inclusión de las propuestas del movimiento en los medios de comunicación; ampliación de oportunidades laborales para los negros; visibilización de la raíz africana en la educación básica y universitaria a través de los

Estudios de la Cultura Negra —como se les denominaba en ese momento—; acceso de estudiantes negros a las universidades especialmente en las ramas de la medicina y la ingeniería; reconocimiento de los derechos territoriales en las zonas baldías; y, la reglamentación de instituciones de educación superior con perspectiva étnico-racial. Estos postulados, no del todo conocidos, constituyen la trayectoria histórica en relación con este tipo de exigencias del movimiento de la negritud, y sólo parcialmente encontrarán trámite jurídico e institucional a inicios de los años noventa, una vez se reforma la constitución colombiana. Se puede afirmar de este modo que la lucha epistémica de la negritud ha contado con una larga duración anterior a las reformas legislativas de la década de los noventa del siglo XX, y por tanto es posible reconocer una insistencia histórica al sistema educativo nacional:

Un elemento que queda plenamente establecido es la continuidad del Movimiento de negritudes durante la década de 1975-1984, periodo en el que se realiza un conjunto de gestiones, acciones y se plantea un nuevo discurso y una crítica severa al sistema educativo. Este nuevo discurso en el campo educativo se caracteriza por establecer su eje de mirada sobre las situaciones de África como madre de los “negros” y el hecho de que se tiene un gran desconocimiento de ella. El discurso, en términos de movimiento social, se plantea en el marco de las reivindicaciones sociales, culturales, políticas y económicas, haciendo centro en una diferenciación clasista y en un factor de carácter étnico que está basado en la discriminación racial (Garcés, 2008, p. 146).

De acuerdo con Garcés (2008), las peticiones presentadas a finales de la década de los años setenta al gobierno, dieron como resultado la aprobación de una iniciativa en 1982 —durante la administración del presidente Belisario Betancourt (1982-1986)— para crear la Universidad del Pacífico, en el marco de un *plenum* de negritudes celebrado en las sesiones de la Asamblea de Cundinamarca, que según Agudelo (2005), se materializó mediante la ley 65 de 1988. Por lo tanto, estas expresiones organizativas y de militancia intelectual, serán la base de lo que en los años noventa se conocerá como el Movimiento Social de Comunidades Negras, en el cual confluirán líderes comunitarios, docentes, campesinos negros y pobladores urbanos, reivindicando su derecho a la tierra, a la participación política en las esferas institucionales y al conocimiento de su historia y su cultura; este último aspecto se cristalizará con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Lo anterior sugiere entonces, pensar los antecedentes de la lucha afrocolombiana como un proceso de articulación entre las reivindicaciones y acciones desde los años setenta y sus conquistas más evidentes en los noventa, en una continuidad dispersa en distintas coyunturas, que si bien es cierto, han estado determinadas por factores políticos, económicos e ideológicos específicos, constituyen una lucha persistente que no puede ser leída bajo momentos distanciados o como acciones anecdóticas; por el contrario, representan discursos, prácticas y exigencias inscritas en problemas estructurales de larga duración en el país.

De los *Estudios de la Cultura Negra* a la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*

El surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, jurídicamente reconocido en la década de los noventa es, como se demuestra, el resultado de una propuesta surgida tres décadas atrás, cuando los militantes, intelectuales, profesionales, estudiantes y líderes negros, ya habían propuesto la necesidad de afectar una de las formas del racismo epistémico a través del conocimiento de las culturas negras de América y del África en todos los niveles de la educación. También debe decirse que el decreto reglamentario de la CEA, al igual que muchas otras conquistas de orden jurídico, son, antes que todo, elementos constitutivos de la experiencia de la diáspora afrocolombiana y de sus batallas contra los vestigios del colonialismo, como lo es el racismo.

Conscientes del ocultamiento e invisibilización producidos desde las prácticas del saber escolar en campos como las Ciencias Sociales, intelectuales, líderes y organizaciones afrocolombianas se dieron a la tarea de continuar la batalla política con el fin de incidir sobre los discursos y representaciones reproducidos sobre los afrodescendientes por medio del racismo epistémico en la escuela. Por estas razones, sus luchas en los años noventa se inscribieron en el marco del reconocimiento jurídico que se derivó de la ley 70 de 1993. Esta ley, además de la conquista de la titulación de los territorios colectivos, también le dio centralidad a la afectación de las políticas del conocimiento en el sistema escolar colombiano, teniendo en cuenta que la mayoría de la población negra en ese entonces, como ahora, se educa en los planteles educativos oficiales:

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

ARTÍCULO 42. El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades (Congreso Nacional de la República, 1993. Ley 70).

La conciencia de afectar el sistema educativo va a surgir articulada con los debates que en las décadas anteriores se venían desarrollando sobre la importancia de enseñar la cultura negra y africana en la educación básica y superior, y sólo en el contexto del cambio constitucional, cuando el discurso político giró hacia la etnicidad como sinónimo político y académico de la negritud, fue posible que algunas de las demandas de intelectuales, líderes, estudiantes y profesionales comprometidos con los derechos de las poblaciones de origen africano, tuvieran eco al interior del Estado, materializando parte del sueño iniciado en los años setenta:

Recién a comienzos de los años ochenta, y especialmente en la década de los noventa, en el contexto de la coyuntura política del cambio constitucional, es cuando surgen las condiciones de posibilidad del discurso de la etnicidad afrocolombiana, discurso que si bien ya se avizoraba en el Primer Congreso de las Américas, adquirió centralidad pública y carga ideológica con el advenimiento de la Constitución de 1991, desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica como grupo culturalmente diferenciado del resto de los componentes del país (Castillo y Caicedo, 2008, p. 39).

Aunque el conjunto de derechos reconocidos se focalizó en la perspectiva de los derechos colectivos, otra parte de ese proceso mantuvo la preocupación por los viejos problemas del racismo, especialmente por un tipo de racismo anclado en la esfera del conocimiento de la cultura nacional que se imparte en la educación oficial, mediante el cual la estereotipia y

la invisibilidad constituían una herencia colonial. De este modo, las políticas del reconocimiento para las comunidades negras —como se definió al sujeto étnico afrocolombiano— llevaron a que el movimiento social no olvidara el corpus de derechos inscritos dentro del ‘estado multicultural’, con el propósito de incidir positivamente en el sistema educativo oficial a través de nuevas políticas de conocimiento en la escuela.

La puesta en vigencia de la Comisión Pedagógica Nacional y el conocimiento de esa compleja realidad del racismo, dio lugar a la reglamentación del decreto 1122 de 1998, con el cual se estableció la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una alternativa concreta para enfrentar el racismo escolar. En ese sentido, la reglamentación del 1122 puede ser interpretada como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto, claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación. De igual manera es la primera intervención en política educativa por parte de las comunidades negras del país, que determina en su artículo 1:

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 a lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Así, a la CEA, se le otorgó el carácter de obligatoriedad en todos los centros educativos —tanto públicos como privados— del país. Mandato que si bien ha abierto las condiciones de posibilidad para su implementación, no constituye una prenda de garantía para la misma. En muchos casos, ha sido el tesón y la convicción de algunos docentes que en solitario, han impulsado esta cátedra en sus instituciones. Ahora bien, es claro que la obligatoriedad de la CEA en el sistema educativo nacional dio lugar a un proceso sin antecedentes en las políticas curriculares del país, al incluir el conocimiento y los estudios de la afrocolombianidad, su historia y su cultura, en la política oficial de conocimiento. Posteriormente, el Plan Nacional de Desarrollo para las Comunidades Negras, formulado para el período 2002-2006, estableció “el desarrollo de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo Nacional, en la búsqueda de la consolidación de una educación pertinente para estas poblaciones y para el desarrollo del multiculturalismo de la nación”, lo cual constituyó también un asunto de vital importancia.

Estos reconocimientos jurídicos han materializado una larga etapa de lucha política, intelectual y organizativa, llevada a cabo por individuos y colectivos a lo largo del siglo XX. En términos generales, se podría decir que en sus comienzos fueron dos las principales apuestas políticas y pedagógicas de la CEA, a saber: en primer lugar, persistir en la lucha contra la invisibilización histórica del negro² y su exclusión en el presente, pero en este caso, focalizando esa lucha en el sistema escolar nacional; y en segundo lugar, combatir el racismo epistémico promulgado por la concepción homogeneizante de la escuela colombiana, es decir, representaciones y discursos estereotipados que circulan en condiciones de saberes escolares, y que dado su lugar de enunciación, producen el efecto de conocimiento socialmente legitimado.

En consecuencia, la CEA devino en un mecanismo concreto para combatir las diferentes expresiones del racismo escolar como escenario reproductor de prácticas y representaciones negativas sobre los afrodescendientes. En ese sentido, *la lucha contra el racismo y la invisibilidad* representó los objetivos políticos, epistémicos y pedagógicos propuestos inicialmente, los cuales se expresaron en los lineamientos curriculares de 1999 producidos por la Comisión Pedagógica Nacional y asumidos como parte de la política nacional por parte del Ministerio de Educación.

Aunque los lineamientos curriculares producidos en 1999 se presentaron como una propuesta flexible y localizada en el área de las Ciencias Sociales, puede decirse que los avances de la CEA en los procesos educativos son lentos, pues prevalece un imaginario pedagógico de hegemonía escolar mestiza. Pese a estas limitaciones, en algunos centros educativos del país la CEA ha tenido impactos positivos, especialmente en el ámbito de las comunidades afrocolombianas donde se ha asumido este proyecto como un punto central en las experiencias de afectación subjetiva de maestros afrocolombianos y en los procesos pedagógicos y curriculares que han transformado relativamente el mundo cotidiano de las escuelas. Lo anterior ha dado como resultado lo que denomino el *proceso de afrocolombianización de la escuela*.

La afrocolombianización de la escuela se concibe como el fenómeno mediante el cual la CEA ha posibilitado introducir el mundo de las culturas negras del país en diferentes experiencias escolares a través de tres mecanismos fundamentales: las prácticas pedagógicas, la afectación de contenidos curricu-

2 Tema sobre el cual la antropóloga Nina S. de Friedmann llamaba la atención en los años setenta para denunciar la negación de los pasados afrodescendientes en los estudios de la disciplina antropológica.

lares y la identificación de algunos maestros con su condición étnica. Aspectos que han llevado a que en varias escuelas del país la negritud, con su diversidad de mundos, se haya convertido en experiencia de conocimiento, en campo de saber pedagógico y en identificación étnico/racial de los sujetos.

Atendiendo a lo señalado, la CEA debe entenderse como una estrategia que implica un cambio estructural en el sistema escolar, que si bien requiere un esfuerzo de largo aliento, que hasta ahora ha mostrado muchas dificultades y no ha logrado del todo sus objetivos esenciales debido a múltiples factores³, también es necesario reconocer los efectos “colaterales” que han resultado de este proceso que hoy completa 13 años de existencia formal, y que considero ha suscitado procesos relevantes para entender su incidencia más allá de lo que se estableció jurídicamente.

En adelante se desarrolla la tesis del sentido diaspórico que ha adquirido la CEA en sus procesos de apropiación por parte de grupos y colectivos de maestros afrocolombianos, quienes han hecho de esta política de conocimiento una experiencia muy importante para favorecer su autoidentificación y autoafirmación, así como el fortalecimiento de las afroculturas en las comunidades educativas con población mayoritariamente negra. El sentido y el uso de lo diaspórico hace referencia en este caso a tres rasgos:

Pedagogías de la Afrocolombianidad

En tanto experiencia de innovación pedagógica, la CEA ha permitido la incorporación de formas de enseñanza, de contenidos y de relaciones en el aula que han propiciado un campo novedoso de prácticas educativas en la escuela colombiana. Me refiero a los procesos que denomino como las *pedagogías de la afrocolombianidad*, mediante las cuales se ha renovado el modo de representar, enseñar y comprender las culturas afrodescendientes en el ámbito escolar. El desarrollo de este tipo de proyectos pedagógicos ha llevado a que diferentes formas culturales, tanto materiales como simbólicas, adquieran centralidad en los procesos de enseñanza, haciendo que la escuela produzca nuevos sentidos para los y las estudiantes, al impregnarla

3 Varios trabajos (Arocha, 2006; Rojas, 2008; Henao, 2007) han señalado al respecto problemas estructurales de la política educativa y de la vigencia de representaciones estereotipadas como factores que impiden una plena implementación de la CEA.

de aspectos que tocan sus vivencias, sus estéticas y sus gustos como afrocolombianos⁴.

Estas experiencias han hecho que la CEA se enmarque como un tipo de pedagogía centrada en el reconocimiento de la identidad étnica de quien enseña y quien participa del proceso educativo, y en ese sentido, comprometen el papel de la raza y la cultura en las dinámicas escolares. De otra parte, estas pedagogías pueden entenderse como rutas de conocimiento novedosas encaminadas a abordar los acervos epistémicos afrocolombianos y raizales en los currículos.

En esta perspectiva se pueden mencionar tres aspectos fundamentales en su desarrollo. En primer lugar se plantea una pregunta pedagógica por el sujeto que conoce. Regularmente en la escuela se transmiten conocimientos sin que necesariamente estos se problematicen críticamente con las trayectorias biográficas de los sujetos escolarizados. Básicamente se asiste a procesos de escolarización donde los niños y jóvenes van a acopiar una serie de información que poco o nada refleja sus experiencias vitales cotidianas, ni mucho menos, se relacionan con sus antecedentes históricos y biográficos.

En segundo lugar, la CEA como práctica pedagógica ha contribuido a repensar los saberes escolares de manera crítica al cuestionar y problematizar lo que tradicionalmente la escuela ha enseñado. Igualmente, ha posibilitado que los estudiantes no sean solamente receptores pasivos de los saberes transmitidos por los docentes sino también interlocutores de sus contenidos, logrando con ello que dichos saberes se articulen con su vida cotidiana. El tercer aspecto tiene que ver con la generación de un conocimiento integral donde los temas tratados se distancian de la lógica fragmentaria en que la escuela nos enseña a pensar el mundo, y por el contrario, permite que alrededor de un tema, ya sea histórico, cultural, político o económico analizado en perspectiva de la CEA, se articulen los diferentes ámbitos de la realidad, donde un tema histórico tiene que ver con el territorio, con la cultura, con la identidad, en fin, con la trayectoria de la afrocolombianidad. Por consiguiente, se puede

afirmar que algunas experiencias de la CEA articulan un tratamiento interdisciplinario de los temas abordados, al vincular las temáticas desde diferentes ópticas disciplinares y epistemológicas.

En resumidas cuentas, la CEA, en términos de dimensión pedagógica y curricular de la afrocolombianidad, se vislumbra como una apuesta orientada a *curricularizar la cultura afrocolombiana*, la cual pone en escena la dignificación de los pasados afrocolombianos y raizales, las fechas conmemorativas como el 21 de marzo, la semana de la afrocolombianidad, los bailes tradicionales, las comidas típicas, entre otras maneras de introducir las tradiciones culturales afrocolombianas en este espacio⁵.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas se han ido ampliando, pasando del lugar rígido del maestro "dictador" de clases, a esferas más dinámicas donde las vivencias culturales resultan de gran valor como prácticas de enseñanza. Así por ejemplo, la CEA se han llevado a cabo a través de dos modalidades de trabajo en la escuela: como proyectos de aula y como proyectos pedagógicos. La primera modalidad integra la cátedra con una materia en especial, mediante la cual se aborda su contenido en perspectiva afrocolombiana. La segunda modalidad se realiza a través de proyectos que involucran muchas áreas y que no siempre se circunscriben al contexto institucional. Los museos itinerantes, las investigaciones sobre memoria cultural, la recopilación de saberes locales, son, entre otros, ejemplos de este tipo de proyectos.

Una experiencia relacionada con la perspectiva de proyectos de aula, la describe el profesor Hermes Carabalí, de la institución educativa San Pedro Claver de Puerto Tejada.

En ese sentido, la concurrencia de los valores se determinó por tres aspectos: el primero, la institución tiene esa filosofía; en segundo lugar, el contexto obliga a la reconstrucción del tejido social humano; el tercero, porque se hace necesario el reconocer y conocer para generar conciencia, de ella y con ella, el empoderamiento étnico y en relación con el mismo (...) Estas personalidades y argumentos expuestos fueron convincentes

4 Por ejemplo, los proyectos pedagógicos que toman como modelo los grupos de danzas y las actividades artísticas, permiten que los estudiantes se acerquen a las prácticas culturales afrocolombianas desde la inmersión en ellas, al poner en escena su corporalidad, su gestualidad y sus estéticas; a la vez que están reconociendo-se como parte de esos legados, y en ese sentido hacen de la escuela un espacio más sintonizado con sus vivencias cotidianas. Este es el tipo de trabajo pedagógico que realizan las instituciones educativas San Pedro Claver y Valentín Carabalí de los municipios nortecaucanos de Puerto Tejada y Buenos Aires respectivamente.

5 Aunque en muchos sentidos es cuestionable la forma como los proyectos de la CEA se vinculan a conmemoraciones, ya que en algunas ocasiones pueden reproducir estereotipos y folclorizar la afrocolombianidad, es indudable que en muchas IE estos procesos han servido fundamentalmente para visibilizar las culturas afrocolombianas y su historia. La experiencia del Centro Educativo Félix María Ortiz, del corregimiento de Itaibe en el municipio de Tierradentro, una comunidad mayoritariamente indígena que cuenta con una minoría de población afrocolombiana, es un ejemplo concreto del impacto positivo que trae la inclusión de este tipo de actividades en la escuela.

para demostrar que era necesario reconstruir elementos ancestrales que permitieran una nueva valoración de las costumbres. En referencia a los ancestros, los abuelos decían “mi palabra es una escritura” y eso era suficiente para finiquitar un negocio, una transacción o realizar una actividad religiosa como un matrimonio. En la práctica, esta conceptualización generaba otro tipo de discusión, sino marcada y abierta, se revelaba en los diferentes concejos de docentes de la institución, partiendo de los principios: pérdida de los valores o cambio en la aplicación de los mismos (...) Los anteriores argumentos, peripecias, discusiones y observaciones han conllevado a fortalecer la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución San Pedro Claver (Carabalí s/f, p. 4).

De otra parte, el centramiento de muchos proyectos pedagógicos de la CEA en la perspectiva histórica oral, da cuenta de un gran interés por los asuntos referidos a la memoria colectiva de la negritud. En ese sentido, estas experiencias pedagógicas se descentran de la historia escolar y avanzan en un trabajo de visibilización del saber histórico local, por medio de la recuperación de la historia colectiva, donde las memorias políticas y étnicas producen nuevos sentidos de pertenencia y reconocimiento para los jóvenes. De este modo, se producen nuevos sentidos sobre la historia y de paso se cuestionan las narrativas oficiales y las iconografías de héroes impuestos, para abrir lugar a los eventos *del cimarronaje y la rebeldía africana* en el currículo. Este importante proceso de resignificación de la historia lleva de modo radical a la producción de una memoria política, entendida como “una alternativa para construir nuevos relatos históricos a partir del saber histórico local” (Cfr. Caicedo, 2008, p. 28). Este planteamiento puede verse expresado en la experiencia de la CEA de la IE Asnazu del municipio de Suarez, Cauca:

Para la institución educativa Asnazu, esta actividad enmarcada en el desarrollo del proyecto “Crónicas de mi pueblo afro” representa una actividad integradora, que le proporciona múltiples beneficios a las expectativas pedagógicas e innovadoras que están en proceso de construcción y fortalecimiento, ya que permite correlacionar las diversas aéreas y asignaturas, fundamentalmente, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la informática. Consideramos estas estrategias como un impacto en la comunidad por muchos factores: en el aspecto social, uno de los fenómenos que actualmente afecta la identidad cultural de nuestras comunidades es la inmigración, éxodo en muchos casos obligado, debido a múltiples causas (IE Asnazu, 2007, p. 17).

Esta concepción regularmente viene impulsada por docentes que forman parte de organizaciones sociales con fuerte incidencia en sus contextos, y que al ser portadores de formación política étnica han asumido una condición de sujetos etnizados. En tal sentido, la estrategia no es escolarizar la vida cultural, sino *culturalizar la escuela* desde las cosmovisiones afrocolombianas y raizales, con el ánimo de que ésta sea un medio para el fortalecimiento étnico cultural, la identidad y la formación de una cultura de los derechos como grupo étnico, tal como lo presentan las experiencias de Puerto Tejada y Suarez.

Cabe resaltar que la tendencia que he denominado como ‘la culturización de la escuela’, se concibe como un instrumento pedagógico y curricular orientado al fortalecimiento del grupo étnico de cara a la construcción identitaria por la vía del autoreconocimiento como afrocolombiano sobre la base del contexto territorial, histórico y cultural. En tal horizonte, la CEA ha entrado a formar parte de los mecanismos que, desde la escuela, contribuyen al desarrollo de la etnoeducación, tendiente a consolidar proyectos globales de vida. De ahí que sea la comunidad la que incide en las orientaciones epistémicas y los modelos pedagógicos para llevarlos a cabo desde el espacio escolar.

Dignificando la afrocolombianidad desde el currículo

Los lineamientos iniciales de la CEA apuntaron a transformar la hegemonía mestiza de la cultura escolar colombiana, por la cual el conocimiento de la afrocolombianidad quedó totalmente excluido de la enseñanza. De este modo, la Cátedra se propuso revertir los efectos negativos producidos por las representaciones que sobre lo negro y/o afrocolombiano estuvieron vigentes por casi dos siglos de colonialidad del saber en los textos, los saberes y los rituales escolares. Tal como lo han revelado los estudios de Mena (2008) y Soler (2009) sobre los textos escolares de Ciencias Sociales, prevalece en ellos una imagen estereotipada y ahistórica de los afrocolombianos, reforzando con ello una subvaloración de su existencia y de sus aportes a la vida nacional. Por consiguiente, la CEA inició una disputa epistémica por el reconocimiento de otras tradiciones del saber provenientes de la experiencia diaspórica. Podría decirse que los escenarios escolares han sido el campo de batalla donde la CEA impulsó a los maestros afrocolombianos a repensar la historia nacional y revertir la invisibilidad y los estereotipos raciales sobre la población negra. Uno de sus propósitos fundamentales consistió en afectar el sistema escolar

colombiano por medio del currículo, entendido como *política de conocimiento oficial*, mediante el cual los procesos de escolarización habían negado de manera sistemática los protagonismos de la afrodescendencia en la historia y la cultura nacional. Por política curricular entenderé lo planteado por Castillo:

Cuando hablamos de políticas curriculares, nos referimos al conjunto de orientaciones y determinaciones que definen qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados. En esa medida, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) es una propuesta que como ya vimos, busca afectar estructuralmente el currículo de los establecimientos educativos en nuestro país; en esa medida, los lineamientos de la CEA se constituyen en política curricular para abordar un asunto concreto como el de la condición multicultural de nuestra sociedad (Castillo, 2008, p. 1).

Apoyado en esta conceptualización, se asume que es en la escuela donde se enseña lo “legítimamente válido” y donde se establecen las dualidades entre saberes y conocimientos. Saberes y conocimientos que no sólo delimitan lo epistémicamente válido, sino que atribuyen posiciones de poder-saber a los sujetos que producen unos y otros. En cuanto agencia de control cultural (Bodnar y Rodríguez, 1993), la escuela ha sido un dispositivo reproductor del eurocentrismo como paradigma de saber, desde el cual se ha representado la diferencia étnica y cultural como defecto y, por consiguiente, como un obstáculo para el desarrollo y el progreso de la nación: “La escuela globaliza un tipo de conocimiento local, el occidental eurocéntrico, y con ello realiza una marcación territorial muy importante en el orden cultural y en orden epistémico, pues es la escuela la encargada de delimitar el conocimiento” (Castillo, 2006, p. 3). Es decir, la CEA enfrenta un universalismo naturalizado que hace difícil reconocer su “provincianismo” originario. Frente a esta hegemonía epistémica, los procesos de implementación de la Cátedra han permitido, en algunos casos, transformar los contenidos y las formas de enseñanza de los saberes escolares. Los planteamientos realizados por una etnoeducadora del centro educativo Valentín Carabalí del municipio de Buenos Aires, Cauca, en el desarrollo del proyecto “La etnoeducación afrocaucana como derecho étnico y cultural: territorios, experiencias y saberes pedagógicos”, dan cuenta de ello:

En el colegio ahora hablamos todos el mismo idioma desde las diferentes áreas, por ejemplo el [profesor] de español trabaja las competencias que les ve más dificultad, como en la lectura y escritura. La idea es que uno ha visto que al muchacho ¿qué le importa

conocer algunas cosas?, pero hay que enseñárselas, porque vienen unas pruebas de estado, pero ellos se motivan más cuando tienen que leer y escribir lo de ellos, y eso los motiva más... llámelos a escribir las leyendas, los cuentos y todo lo que han escuchado allá donde ellos, y como les fascina andar escribiendo esos cuentos de bruja, de duende, ahí sí escriben y son felices escribiendo. En sociales también están trabajando el conocimiento de su comunidad y cada profesor, desde diferente ‘área’, está haciendo su aporte y está trabajando el plan de estudio. En todas las áreas está como eje integrador la Cátedra Afrocolombiana de forma transversal (entrevista a la profesora Virginia Balanta, 2009).

Por lo tanto, en algunas experiencias de comunidades afroortocaucasas, la CEA ha sido la estrategia para afectar parcialmente los planes de estudio, al incluir saberes y conocimientos provenientes de las trayectorias diaspóricas:

Como es sabido, la escuela ha sido una institución que nació negando la diferencia o, en el “mejor” de los casos, incluyéndola al integrar la etnicidad, seleccionando fragmentos de saberes culturales, al producir y reproducir los mundos de la negritud bajo la lectura del primitivismo colonial, que no es más que la reducción antológica de los negro(as) al estado eternizado de la esclavitud y la “alegría” perenne de la folclorización. Inclusión racista y exclusión silenciadora representan el macrorelato en el cual se ha inscrito y escrito el protagonismo de los afrocolombiano(as) en el “gran” texto de la historia nacional (Caicedo, 2007, pp. 2-4).

Frente a este panorama, las propuestas en torno a la Cátedra han venido interpelando las políticas del conocimiento con otras opciones curriculares, que buscan afectar no solo los contenidos, sino las formas de enseñanza de las *memorias de la diáspora africana* como parte esencial de los conocimientos que se requieren para pensar complejamente los acontecimientos históricos de nuestro país y del continente. De una parte, sus contenidos y posiciones respecto a las políticas del conocimiento en la escuela, plantean un tratamiento frontal a la invisibilidad, a la estereotipia y al ‘racismo epistémico’ del mundo escolar. De otra parte, se ocupa de dar a conocer el pensamiento diaspórico afrodescendiente en el sistema educativo nacional, y a revitalizar los aportes de intelectuales afroamericanos y afrocolombianos en el terreno del saber escolar, con el fin de producir nuevas representaciones y conocimientos sobre las memorias afrodescendientes. Por estas razones, la CEA es un proceso de construcción *curricular de la afrocolombianidad*.

Etnización y racialización de los maestros afrocolombianos

La historia de la escolarización ha mantenido la huella de las diferentes formas de la colonialidad. Básicamente, desde el punto de vista del saber y de la subjetividad, la CEA se ha constituido en una posibilidad pedagógica para enfrentar la hegemonía del saber, es decir, la subvalorización de la presencia histórica afrocolombiana y raizal, y por otro lado, la enajenación del sujeto racial, esto es, el autodesprecio hacia la condición negra. Estas marcas coloniales y su correlato, el eurocentrismo, han subvalorado la herencia étnico-racial y los conocimientos provenientes de ella, que apenas hoy empiezan a ser considerados como valiosos por los efectos positivos del proceso de implementación de la CEA en los centros educativos del país.

El dispositivo de escolarización en Colombia, implantado durante el siglo XX, produjo además del racismo epistémico, otro fenómeno problemático referido a la desracialización de los docentes. Me refiero al complejo entramado de formación y configuración del maestro colombiano como una entidad producida bajo los preceptos de la nación unitaria y mestiza, razón por la cual, ellos y ellas adquirieron una identidad profesional o del oficio homogénea, que borró y en muchos casos, como en el de los afrocolombianos suplantó sus rasgos de identificación racial, regional y cultural. Se produjo entonces un maestro nacional, descorporalizado y desposeído de cultura, silenciado en sus trayectorias biográficas y en su lenguaje emocional. Se trata de un ser descontextualizado cuya identidad proviene del mundo institucionalizado de la escuela nacional con su emblema de mestizaje.

En esta perspectiva de análisis se pueden identificar cuatro grandes efectos positivos por cuenta de los procesos de racialización de los docentes afrocolombianos y raizales impulsados por la CEA. El primero de ellos, es que ha permitido a los maestros la posibilidad de tramitar en el plano pedagógico sus puntos de vista sustentados en su condición de negritud y/o afrocolombianidad, para transmitir y problematizar sus conocimientos como sujetos con identidad racial. Aquí se pone en juego un lugar de enunciación que explicita el lugar de identificación y pertenencia étnica desde el cual se enseña lo que *se enseña*.

La CEA representa lo que Mignolo (2006) denomina el “giro epistémico decolonial”, que significa visualizar los pensamientos desde la diferencia colonial, donde sobresalen el *lugar* desde donde se piensa (la geo-política), *el cuerpo* que enuncia el pensamiento y las *memorias* vinculadas a esas dos condiciones (la

corpo-política)⁶. Este enfoque permite afirmar que asistimos a la emergencia de maestros afirmados en su lugar y en su corporalidad de existencia racializada, desde donde enseñan como sujetos de la diáspora. Maestros afrocolombianizados que han encontrado en la CEA un medio para educar desde una política del cuerpo y el lugar como plataforma de conocimiento.

Al hablar del maestro que hace historia, se visualiza ese maestro en movimiento, investigativo, que mantiene en sus propósitos mirarse y mirar las necesidades que siempre han estado presentes en sus comunidades. El maestro afrocolombiano surge y se hace mirando las necesidades del medio, creando los problemas para plantear alternativas, formulándose y respondiéndose preguntas, creando un mundo posible para sí y para los demás. Vive del quehacer educativo y no lo desliga de la realidad, lo utiliza para reconciliarse con la cultura.

Este maestro está en constante transformación; su principal objetivo es estar en contacto con la naturaleza, la comunidad, la familia, el tiempo, el espacio y el saber popular, y todo esto lo desarrolla en el quehacer educativo. A través del tiempo el maestro afrocolombiano ha contribuido a las diferentes formas de organización al interior de sus comunidades, ha trascendido los límites, ha roto los esquemas, defiende lo legítimo, rompe horarios, produce textos, construye escuela, piensa en lo cotidiano partiendo de las diferencias (Carabali et al., 2010, p. 54).

De otro lado, la CEA viene contribuyendo a generar dinámicas de empoderamiento epistémico, en la medida en que la enseñanza, como docente afrocolombiano, raizal, palenquero o nortecaucano, le otorga legitimidad a lo que se transmite. Sentirse parte de la historia que se cuenta, de la cultura que se narra o de la memoria que se evoca, representa la posibilidad de legitimar el conocimiento desde otra óptica. Una dinámica de escolarización situada desde la experiencia de vida, en la que las trayectorias autobiográficas se convierten en tema de discusión y espejo para otorgarle un sentido distinto al acto pedagógico.

En otro sentido, la CEA ha permitido distinguir las diferentes formas de ser maestro afrocolombiano, pues en sus múltiples repertorios pedagógicos y po-

6 Esta perspectiva implica un desplazamiento no sólo en los contenidos, sino en los términos de los enunciados hegemónicos. Así, el postulado cartesiano aparentemente deslocalizado de “*pienso, luego existo*”, se desplaza al enunciado “*soy, luego pienso*”, en la reafirmación del lugar como posibilidad epistémica que se radicaliza en la enunciación “soy donde pienso”.

líticos, se manifiesta que las trayectorias afrodescendientes adquieren *sentido de lugar* por las disímiles experiencias de vida y los contextos múltiples donde desarrollan la función docente. Estas prácticas diversas permiten a los estudiantes reconocer el contexto del río, narrar la historia desde la condición de raizal, exaltar los héroes locales, sentirse herederos de la africanía, caminar o recorrer los espacios simbólicos de la negritud, tramitar la diversidad en la escuela o propender por el autoreconocimiento. Este panorama de diversidad pedagógica resulta de la capacidad creativa e identitaria de los múltiples modos de ser maestro afrocolombiano.

En síntesis, podemos decir que como proceso de etnización del sujeto docente afrocolombiano, la CEA ha sacado a la superficie escolar lo que por más de dos siglos se ha ocultado: me refiero a la dignificación de la afrocolombianidad de los docentes, es decir, la posibilidad identitaria del autoreconocimiento sin restricciones y con mejores condiciones de retribución simbólica en su ejercicio profesional.

A manera de balance

En este artículo he tratado de mostrar de manera sucinta el recorrido de la CEA como una experiencia endógena de la afrocolombianidad y sus efectos positivos en relación con la invisibilidad y el racismo epistémico. En la medida en que la Cátedra devino en proyectos curriculares y pedagógicos en comunidades afrocolombianas, ha posibilitado procesos importantes de afirmación, autoidentificación y dignificación de la condición afrocolombiana en el mundo de la escuela y en la vida de los estudiantes y docentes portadores de esta identidad. En ese sentido, la CEA ha hecho posible transformar algunas escuelas afrocolombianas y dar cabida a pedagogías y currículos renovados, particularmente en el caso del norte del Cauca.

Por otro lado, la CEA ha motivado procesos de subjetivación en los cuales han sucedido importantes dinámicas de afirmación étnica. Esto es lo que denomino un proceso de diáspora producido por esta Cátedra a través de las pedagogías afrocolombianas, la construcción de currículos afrocolombianos y la etnización del sujeto docente.

Este proceso de la Cátedra ha promovido una dinámica de *afrocolombianización de los currículos*, sobre todo en disciplinas escolares como la Historia, lo que ha llevado a la *curricularización de la cultura*

en las áreas y contenidos, mediante los cuales la afrodescendencia ha encontrado lugar en la escuela, contribuyendo con ello a la visibilización de legados culturales afrodescendientes, replanteando ciertas lecturas de la historia nacional centrada en el paradigma del mestizaje, y en algunos casos permitiendo la legitimación de las epistemes locales, los héroes afrocolombianos y, en menor medida, la dignificación de sabios locales, casi siempre representados en las figuras de los mayores, por lo que podríamos decir que la visibilización de la afrocolombianidad en un área significa un paso para la resignificación de los lenguajes, las imágenes y las narrativas históricas nacionales.

Esta afrocolombianización de los currículos ha permitido el fortalecimiento de legados culturales subvalorados, así como la revitalización de las lenguas en comunidades que cuentan con este recurso cultural propio. También ha servido para el fortalecimiento identitario de estudiantes y maestros, otorgándoles sentidos de pertenencia en la escuela para revalorar sus saberes tradicionales, sus estilos culturales y la especificidad de la negritud en la diversidad misma que la contiene. Cabe resaltar que las experiencias de la CEA, aunque trabajan en un campo limitado como son las escuelas oficiales, han abierto una posibilidad para la visibilización de las culturas negras en un territorio históricamente negado para ellas; sin embargo, han puesto en los bordes los saberes escolares provenientes de los mundos de la afrocolombianidad, y de ese modo comienzan a incidir en problemáticas tales como el racismo epistémico, aunque todavía sean marginales en el ámbito de las políticas del conocimiento.

La mejor manera de cerrar esta reflexión, es darle la palabra a un par de estudiantes afrocolombianas del grado 11º A, de la IE Asnazu, quienes, a propósito de la celebración del día de la afrocolombianidad, escribieron lo siguiente:

Para nosotros fue muy importante participar de la conmemoración del día de la afrocolombianidad, actividad enmarcada en el desarrollo del proyecto "Crónicas de mi pueblo Afro", porque pudimos mostrar el significado de la importancia de nuestra etnia, y por ende nuestra cultura. Los disfraces, las comparsas y las representaciones que se hicieron, permitieron que los niños-as y jóvenes se sintieran identificados con lo afro, reivindicando la identidad racial que nos caracteriza (Sindy Alfady Guetio y Martha Gonzales 2007, p. 17).

Bibliografía

- Agudelo, C. E. (2005), Movimiento social de comunidades negras. La construcción de un nuevo sujeto político, en: *Retos del multiculturalismo en Colombia. Política y poblaciones negras*, Medellín, La Carreta Editores E.U, pp. 171-193.
- Caicedo, Ortiz, J. A. (2008), Diáspora africana. Claves para comprender las trayectorias afrodescendientes, en: Rojas, A. (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 82-98.
- Caicedo, Ortiz, J. A. (2009), Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela, en: *Revista Educación y Pedagogía. Otras Educaciones y Etnoeducaciones*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Editorial Artes & Letras Ltda, núm. 52, vol. 20, pp. 27-43.
- Carabalí, H. E. (s.f.), La implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos: una esperanza en el camino, en: *Reconstruyendo nuestras raíces. Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver del municipio de Puerto Tejada*, Popayán, FUNIC-RESCATE, pp. 3-16.
- Carabalí, et al. (2010), La historia como camino de vida, en: *Escuelas y Pedagogías Afrocolombianas del río, el valle y la montaña*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 51-56.
- Castillo, Guzmán, E. (2008a), La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural, en: Rojas, A. (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aporte para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, pp. 48-55.
- Castillo, Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2008b), *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires, Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Fanon, F. (2009), *Piel negra, mascara blancas*, Madrid, Ediciones Akal, S.A.
- Garcés Aragón, D. (2008), *La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos, 1975-2000*, Cali, Editorial Valformas LTDA.
- Guetio S. A. y Gonzales, M. (2007), Pensamientos del día de la afrocolombianidad en Asnazu, en: *Proyecto Crónicas de mi pueblo Afro*, Popayán, Universidad del Cauca, p. 17.
- Institución Educativa Asnazu (2007), *Proyecto Crónicas de mi pueblo Afro*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Mena, M. I. (2008), La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano, en: *Ponencia presentada Seminario Internacional sobre textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile.
- Mignolo W. D. (2006), El giro gnoseológico descolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y corpolítica del conocimiento, en: Césaire, A., *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid, España, Ediciones Akal, S.A.
- Soler, Castillo, S. (2009), Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia, en: Arocha, J. (ed.), *Nina S. de Friedemann: cronista de disidencias y resistencias*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales-CES/UNESCO, pp. 223-267.
- Zapata, Olivella, M. (1998), El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura, en: *Primer congreso de la cultura negra de las Américas*, Cali, Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO, pp. 19-21.



Fotografía. Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca