

**La educación intercultural desde la perspectiva  
de una mujer negra, a partir del enfoque de  
historia de vida**

**Virginia Mena Córdoba**  
**Estudiante**

Hilda Mar Rodríguez Gómez  
**Asesora**

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Línea Pedagogía y Diversidad cultural  
2016

<b>RESUMEN</b>	<b>4</b>
<b>PALABRAS CLAVE</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>5</b>
<b>DE CUERPO PRESENTE. VIRGINIA MENA CÓRDOBA: MUJER, NEGRA, MAESTRA Y SINDICALISTA</b>	<b>7</b>
<b>ALGUNAS RAZONES</b>	<b>7</b>
<i>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	10
<i>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</i>	10
<i>OBJETIVO</i>	11
<b>MI HISTORIA</b>	<b>11</b>
<b>MI ENTORNO CERCANO. LA CASA</b>	<b>16</b>
<i>CONSTITUCIÓN FAMILIAR</i>	17
<b>SER NEGRA EN EL CHOCÓ. SER NEGRA EN MEDELLÍN</b>	<b>20</b>
<i>EL PELO COMO RESISTENCIA</i>	26
<i>ALGUNOS DE LOS PEINADOS UTILIZADOS</i>	27
<b>LA ESCUELA</b>	<b>29</b>
<b>ME HICE MAESTRA</b>	<b>38</b>
<b>¡MAESTRA!</b>	<b>40</b>
<i>ME FORMO EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</i>	44
<i>MI EXPERIENCIA COMO MAESTRA EN EL REAL DE TANANDO</i>	45
<i>REGRESO A MEDELLÍN</i>	48
<i>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE SON PRÁCTICAS DE RESISTENCIA</i>	49
<b>CONTEXTO HISTÓRICO DE LOS AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</b>	<b>52</b>
<b>UN SUEÑO: OTRA ESCUELA, OTRAS EDUCACIONES</b>	<b>56</b>
<b>EDUCACIÓN, ESCOLARIZACIÓN E IDENTIDAD</b>	<b>59</b>
<b>CÓMO HAN SIDO LAS LUCHAS POR EL RECONOCIMIENTO</b>	<b>63</b>
<b>EL SINDICATO Y MIS LUCHAS</b>	<b>67</b>
<i>ACTIVIDAD INTELLECTUAL EN EL SINDICATO</i>	68
<b>LUCHAS DE MUJER NEGRA</b>	<b>74</b>
<i>ETNOEDUCACIÓN</i>	80
<b>¿CÓMO ME DEFINO?</b>	<b>90</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>93</b>

“No solamente hay que combatir por la libertad del pueblo. También hay que volver a enseñar a ese pueblo y a uno mismo, durante todo el tiempo de la lucha, la dimensión del hombre. Hay que remontar los caminos de la historia, de la historia del hombre condenado por el hombre y provocar, hacer posible el reencuentro con su pueblo y con los demás hombres”.

Franz Fanon, 1961, pág. 271

# **La educación intercultural desde la perspectiva de una mujer negra, a partir del enfoque de historia de vida**

## **Resumen**

Como indican Pineau y Le Grand (1996: 5), las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica, y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales.

En mi caso la historia de vida está asociada con las relaciones y vivencias de tipo cultural, ancestral, educativa y afectuosa. Uso la historia de vida, para hacer emerger las luchas, las tensiones, las búsquedas y el reconocimiento a los saberes afro, en el marco de mis actividades pedagógicas, políticas y sindicales.

Hacer mi propia narrativa para enseñar y dar a conocer a los demás docentes cómo se abordó el currículo desde la escuela con la mirada de occidente y cómo desde mi propia mirada veía y leía el currículo que me tocó vivir y sufrir en momentos en que la escuela era y es discriminatoria no solo por el currículo oficial desde el Ministerio de Educación Nacional de un lado sino, del otro desde la cotidianidad de los maestros que igualmente replicaban el currículo sin elementos críticos ni juicios de valor ni se cuestionaban a cerca de las diferencias y las otras culturas que contribuyeron a la formación de la identidad nacional. De igual manera para mostrar que desde siempre hubo personas que pensaron con criterio propio y construyeron a lo largo de su vida laboral las tesis y planteamientos que hicieron ver la realidad de los otros que eran invisibilizados, como en este caso la cultura negra.

## **Palabras clave**

Narrativa, historias de vida, racismo, discriminación, mujer negra, maestra, currículo, identidad nacional.

## **Agradecimientos**

Agradezco a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por abrirme sus puertas y permitirme el ingreso a ella. Al Grupo de Investigación DIVERSER donde realicé la maestría especialmente a mis maestras y maestros; agradezco por promover proyectos tan importantes que desde el principio acogieron este trabajo. A la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA), al Centro de Estudios e Investigaciones Docente (CEID) por promover espacios tan importantes como el Seminario “Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación” que desde el principio apoyaron la propuesta en Antioquia. A estos espacios les doy las gracias por estar abiertos a la innovación y a la sociedad en general, así como por la labor que rigurosamente realizan.

Agradezco a la profesora y asesora del trabajo de investigación, Hilda Mar Rodríguez Gómez, por aceptarme y compartir conmigo, por sus conocimientos, paciencia, acompañamiento, apertura, apoyo, sensibilidad y calidad humana, y su denodado empeño en mi formación como investigadora; las ideas propias, siempre enmarcadas bajo su orientación y rigurosidad, han sido la clave del buen trabajo que hemos realizado juntas. Este trabajo no sería el mismo sin su actitud siempre amable y su oportuna participación. Mil y mil gracias por facilitarme los medios suficientes para llevar a feliz término todas las actividades propuestas durante el desarrollo de la tesis.

A María Isabel Mena García, por la minuciosa revisión a este trabajo. También le agradezco su rigurosidad en la formación humana y como investigadora, su apertura amable y revisión crítica. Gracias por motivarme y apoyarme incondicionalmente desde antes del inicio de esta maestría como también en la maestría y en otros espacios. Asimismo, agradezco su constante acompañamiento y disponibilidad en todo momento para aclarar dudas y consultas oportunas, gracias por compartir conmigo los estudios de la historia nuestra que no se ha contado y sacar tiempo para leer este trabajo. También agradezco de manera especial a Elizabeth Castillo Guzmán, por los excelentes comentarios a esta investigación, aportes y colaboración en otros espacios para transportarme a esta y otras realidades. También le agradezco su oportuna colaboración y apoyo con material didáctico y bibliográfico.

A Luis Alonso Londoño Zapata gracias por dedicarme su valioso tiempo, en las construcciones, revisiones y aportes de mis primeros escritos durante la maestría, al profesor Bernardo Restrepo, gracias por las enseñanzas, la disposición y la confianza. A Teresa Castro le agradezco el apoyo y todo lo que me ha enseñado.

A Yesica, Paola, Ruby, Jorge Enrique, gracias por compartir conmigo su interés, horas de lecturas y transcripciones en el proyecto. A Rosa Helena gracias por los aportes de los conocimientos sobre la partería.

A mis compañeras y compañeros de la maestría, Doris, Vladimir, Melqui, Elizabeth y Sergio, gracias por hacerme partícipe de sus conocimientos y momentos de alegrías a cada instante. Agradezco también a los compañeros de otras áreas de maestría Douglas, Juan Diego Naranjo y Ana María por su apoyo y compromiso responsable para compartir estudios.

Finalmente, agradezco a Dios todo poderoso el haberme dado la capacidad para sacar adelante esta maestría; a mi sobrina Yanila le doy las gracias por el acompañamiento; también por cuidarme con la alimentación a tiempo, por los aportes al proyecto y viajar conmigo en éste y otros mundos. A mis hermanos y hermanas, Ana Ofelia, Licinio, Noel y Laura, gracias por creer en mí y apoyarme constantemente con sus oraciones y palabras de aliento. Agradezco a mis padres que, con su apoyo incondicional y su intersección desde el cielo, son el motivo de mis logros y de mis alegrías. Gracias.

## **De cuerpo presente. Virginia Mena Córdoba: mujer, negra, maestra y sindicalista**

A partir de la reconstrucción de mi historia de vida, quiero hacer emerger las luchas, las tensiones, las búsquedas y el reconocimiento a los saberes afro, en el marco de mis actividades pedagógicas, políticas y sindicales. Por ello quiero hacer mi propia narrativa para enseñar y dar a conocer a los demás docentes cómo se abordó el currículo desde la escuela con la mirada de occidente y cómo desde mi propia mirada veía y leía el currículo que me tocó vivir y sufrir en momentos en que la escuela era y es discriminatoria no solo por el currículo oficial desde el Ministerio de Educación Nacional de un lado si no, del otro desde la cotidianidad de los maestros que igualmente replicaban el currículo sin elementos críticos ni juicios de valor ni se cuestionaban a cerca de las diferencias y las otras culturas que contribuyeron a la formación de la identidad nacional. De igual manera para mostrar que desde siempre hubo personas que pensaron con criterio propio y construyeron a lo largo de su vida laboral las tesis y planteamientos que hicieron ver la realidad de los otros que eran invisibilizados, como en este caso la cultura negra.

### **Algunas razones**

Como indican Pineau y Le Grand (1996, pp. 5-13), las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica, y producciones audiovisuales, cinematográficas y digitales.

Actualmente y desde una perspectiva más específica y también más especializada, las historias de vida- métodos biográficos, enfoques autobiográficamente biográficos, narrativas personales, documentos personales y relatos de vida- son, según la *Association Internationale des Histories de vie en formation*, prácticas de investigación, formación e intervención, guiadas por un objetivo innovador y emancipador, que pretenden compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos.

Como dice Hernández (2011)

Desde principios de los años 70, el cuestionamiento de las visiones conductistas y tecnocráticas sobre el comportamiento y la educación, la revalorización de la importancia del significado y la interpretación en los procesos, actividades, experiencias y comportamientos humanos y el redescubrimiento del valor de la subjetividad, han propiciado, en diversos campos de estudio, un considerable desarrollo y valorización de la investigación basada en relatos biográficos (p. 14).

Esta biografía es una invitación a asumir la vida con un grado alto de conciencia, autonomía, independencia y criterio para luchar por sus derechos sin importar el qué dirán, siempre y cuando sea una lucha justa, nada en la vida es gratuito todo es a base de lucha, debemos aprender a reflexionar críticamente sobre las formas de vulneración y representaciones con que se califica a la etnia negra y de igual manera, retomar los procesos de la colonia para no repetirlos y darle a cada quien el lugar que ocupa.

Esta mujer perteneciente a la etnia negra, denominada así por los conquistadores que desconocieron los nombres ancestrales de mis antepasados<sup>1</sup>. Racializada, desvinculada del cuerpo que llevo, y que Restrepo define como marcada por las representaciones históricas o marcaciones históricas de acuerdo al tipo de relaciones y fijaciones de rezagos que constituyen los cuerpos propios que se establecen con los cuerpos de los otros. Es decir, que la racialización se puede considerar como una marcación particular constitutiva de los cuerpos. Una marcación que se deriva del sistema colonial europeo, donde determinados rasgos del cuerpo, fueron adquiriendo una forma de significación en la constitución de ciertas diferencias entre los seres humanos (Wade 1997, 2002). No se ha dejado amilanar, ha continuado luchando por su ideal.

Esta biografía me ofrece la posibilidad de reconocer una historia, la propia, cruzada por la historia del país. No sabía, hasta entrada en los seis años que era negra; nadie me lo había

---

<sup>1</sup> El artículo 55 transitorio de la Constitución Política de Colombia, habla de Comunidades negras, con lo que quiero indicar que se trata de un nombre propio, una manera de (auto)representarnos; para evitar lo que Nina S. de Friedman (1995) denomina *invisibilización*, como ejercicio de la academia, la política, lo social, de no nombrar y reconocer los aportes de la gente negra a la nación.



hecho saber por qué no conocía la discriminación ni racial ni de ninguna otra índole, pues con todas las personas que me relacionaba eran de mi color y en la escuela no escuché hablar de estos temas. Gnecco (citado por Caicedo, 2013) afirma que la historia como relato oficial de la nación es un dispositivo estratégico para la domesticación de la memoria. Ha sido un mecanismo concreto a través del cual se nos ha enseñado qué y cómo recordar. Como dispositivo hegemónico se institucionalizó para legitimar el proyecto nacional como una unidad imaginada, homogénea y proveedora de una sola identidad, produciendo una memoria hegemónica.

Es por ello que la tesis central del trabajo hace relación a: *¿cuáles son los aportes de mi historia de vida y la visibilización en las luchas académicas y políticas de los saberes afro en la escuela, en el marco de propuestas de educación intercultural?* Siguiendo a Lamus (2010), se trata de reunir “reunir voces y prácticas subalternas”; lo que implica “(...) transgredir los circuitos virtuosos por donde fluye “la ciencia” porque estos circuitos producen un efecto “borramiento” que ignora su existencia y sus aportes (...)” (pág. 153).

En este sentido el ser *mujer* ha sido históricamente naturalizado y fijado posiciones subalternas en las cuales va a jugar modo decisivo, además de su ser mujer (condición de género), su situación socioeconómica (de clase), su origen étnico-racial (pertenencia cultural), para señalar sólo los ejes más evidentes en términos de identidad y posición (pág. 154)

La visibilización tiene que ver con un intento de recuperar la historia (propia y de las comunidades), de dar cuenta de las voces de las construcciones de los negros en el país. Al decir de Cunin (2003)

Esta noción esconde una presencia múltiple de la categoría negro, por cierto, inferiorizado y marginalizado, pero necesario en el proceso de construcción de una identidad nacional que se define en oposición a lo negro. La identidad nacional nace precisamente en la tensión irresuelta entre homogeneidad y heterogeneidad, entre inclusión y exclusión.

El enfoque *biográfico de historias de vida* (Bolívar et al; 2002; Clandinin y Connelly, 2000) vincula el acceso a la experiencia vivida por los actores. Como elementos principales de las historias de vida se encuentra el sujeto quien es el protagonista principal con sus sentimientos, con sus emociones, con sus ires y venires en el tiempo, lo que le da significado y trascendencia a sus vidas mediante las evocaciones de sus recuerdos; así pues que las historias de vida son una herramienta poderosísimas para la reconstrucción del pasado conectado con el presente y sus posibilidades de incidir en la transformación de un futuro mejor, ya que esta metodología desde el punto de vista como investigación aporta a la producción de nuevos conocimientos y que antes, eran invisibilizados, en la parte formativa da herramientas para la contribución de la formación de la identidad de los sujetos y dar sentido a su propia vida, haciéndolo consciente de que como persona tiene mucho para aportar a la sociedad y como intervención ofrece posibilidades de involucrarse en los procesos que incidan en la transformación de una causa con justicia social.

Pienso que en el campo educativo el trabajo debe ser con nosotros, los otros y la comunidad, es decir, conmigo para descolonizarme y poder asumir una postura clara frente a mi identidad y buscar alianzas con los otros. Con los estudiantes, se debe analizar desde una postura crítica los contenidos que se enseñan para asumir su cultura sin avergonzarse de ella y así evitar que ésta muera; con la comunidad construir confianza que permita indagar sobre lo propio y llevar a cabo encuentros para el fortalecimiento de la toma de decisiones y poder resistir a las remetidas orquestadas por las administraciones del Estado.

### *Problema de investigación*

A partir de la reconstrucción de mi historia de vida, quiero hacer emerger las luchas, las tensiones, las búsquedas y el reconocimiento a los saberes afro, en el marco de mis actividades pedagógicas, políticas y sindicales.

### *Pregunta de investigación*

¿Cuáles son los aportes de mi historia de vida y de la visibilización en las luchas académicas y políticas de los saberes afro en la escuela, en el marco de propuestas de educación intercultural?

### *Objetivo*

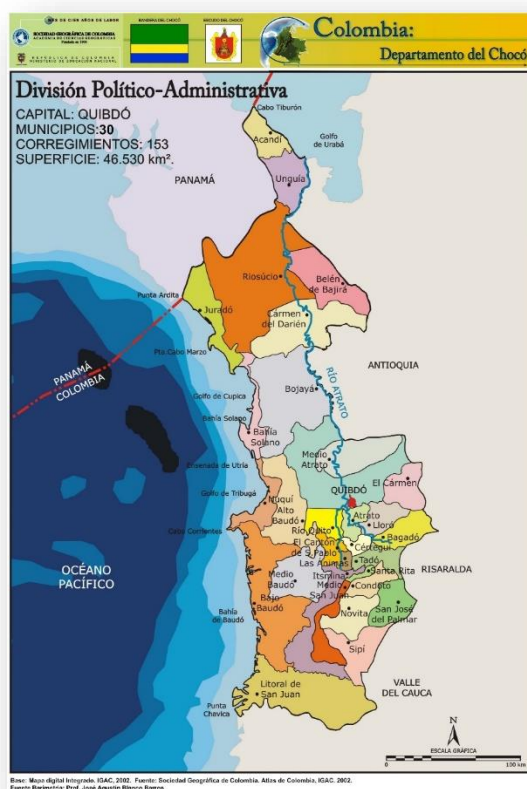
A partir de mi historia de vida mostrar algunos hitos importantes de la educación en Colombia, desde la perspectiva intercultural afro.

### **Mi historia**

Soy Virginia Mena Córdoba, nací en Quibdó, departamento del Chocó<sup>2</sup>, ubicado sobre el Pacífico, en la zona Noroccidental de Colombia.

---

<sup>2</sup> En el portal Choco.org, iniciativa de la Pastoral Social de la Diócesis de Quibdó, se lee: “Chocó es uno de los treinta y dos departamentos de Colombia, localizado en el noroeste del país, en la región del Pacífico colombiano. Comprende las selvas del Darién y las cuencas de los ríos Atrato y San Juan. Su capital es la ciudad de Quibdó. Es el único departamento de Colombia con costas en los océanos Pacífico y Atlántico. Es igualmente el único departamento limítrofe con Panamá. En ella se encuentra la ecorregión que probablemente tenga la mayor pluviosidad del planeta. A grandes líneas comprende la mitad del litoral nacional en el océano Pacífico”. <http://www.choco.org/index.php/departamento-del-choco>.



Entre los rasgos destacados de este departamento, la página web indica que este departamento fue habitado por indígenas durante la época precolombina: Kuna o Tule en el golfo de Urabá y el bajo Atrato; los Wounaan o Noanamaes en el San Juan y los Emberás, Baudoes o Citararaes del Alto Atrato y el Baudó<sup>3</sup>; en sus tierras se funda en 1510 Santa María la Antigua del Darién, la primera ciudad europea en América. Wade (1990) señala algunas características de esta zona:

Lo que existe es una sociedad netamente esclavista, creada y mantenida con el propósito único de saquear la riqueza aurífera de la región. Según el censo de 1778, la población se conformaba así: blancos, el 2%; indios, el 37%; libres, el 22%; y esclavos, el 39% (Pérez Ayala, 195 1). Los blancos eran una pequeña minoría integrada por mineros, oficiales administrativos y algunos pocos sacerdotes. La mayoría de los dueños de minas vivían fuera de la región, muchos en Popayán. Los indígenas vivían apartados de los pueblos de la sociedad colonial, pero su fuerza de trabajo estaba explotada para la construcción de la vivienda, los acueductos y las canoas, y para el cultivo de la

<sup>3</sup> Pardo Tovar (s.f.), señala que para ese entonces la población indígena era de unos 90.000

comida para los campamentos mineros. Los esclavos trabajaban en la minería y en el cultivo de comida, organizados en grandes cuadrillas con el 90% de ellos en cuadrillas de más de 30 esclavos (Sharp 1976).

Pardo Tovar, indica que, administrativamente, el Chocó dependió del Cauca Grande, hasta 1907, año en el cual se crea una intendencia con este nombre<sup>4</sup>; y en 1948 se designa como departamento.

La Contraloría General de la República, con el propósito de estudiar las posibilidades de nuestras riquezas naturales y de contribuir eficazmente al progreso del país, tomó a su cargo la elaboración de la *Geografía Económica de Colombia*, por Departamentos, para conocer de forma exacta las riquezas que poseen esas importantes regiones empezando por la de Antioquia, trabajo que se llevó a cabo en 1935. De 1937 a 1941, por motivos descocidos, se suspende la elaboración de la *Geografía Económica de Colombia*, que se venía editando por orden alfabético de Departamentos, sin que existiera norma que impusiera ese turno riguroso, que resultaba inconveniente y que no obedecía a ningún plan técnico, ni a sistema organizado de trabajo.

Al no existir un derrotero con criterios definidos para continuar los estudios de los restantes Departamentos la Contraloría de ese entonces dicta una Resolución con el número 598 de fecha 7 de noviembre de 1941, “por la cual se dispone la elaboración de las *Geografías Económicas e Históricas* de algunos Departamentos, Intendencias y Comisarías”. Como se ve, el Chocó no queda incluido en el presupuesto de la Contraloría General de la República lo que significa que desde sus orígenes ha sufrido tanto él como sus habitantes la discriminación.

Así las cosas, por recomendación de la Primera Conferencia Nacional de Contralores propone que los Departamentos restantes aporten el 50% del costo total para la elaboración de la

---

<sup>4</sup> Algunos datos históricos señalan que entre 1908 y hasta 1910, Chocó es brevemente nombrado Departamento de Quibdó: “por la ley 1ª de 1908, que rigió desde el 1º de enero de 1909 y sólo duró hasta que otra ley (la 65) en diciembre de 1909, dispuso que desde el 1º. De abril de 1910 el Chocó sería nuevamente intendencia. Su único Gobernador fue Eduardo Ferrer”.

Geografía de quienes la quisieran tener; además debían reunir unas condiciones, por ejemplo: un número determinado de población, liquidación anual de gastos y número de municipios, que constituyen para cada entidad su capacidad económica.

El Chocó no fue inferior, pues sobrepasó el tope de los requisitos lo que generó descontento al ver que éste poseía buena solvencia para cumplir con la exigencia de los gastos económicos, decidieron imponer -yo digo que- una sanción para su obstáculo y no pudiera conocer su riqueza la cual ha venido siendo saqueada por la clase política y administrativa. Como ya se ha dicho, cada interesado debía presentar la cuota del presupuesto exigido para continuar con la elaboración de dicha Geografía; así que se procede a su elaboración sin tener en cuenta criterio uniforme en lo relacionado.

Fue así como se expide la Resolución número 7 de 5 de enero de 1943, por la cual se ordena la ejecución de la *Geografía económica de la intendencia nacional del Chocó*; y se crean las respectivas comisiones para su elaboración por capítulos.

Luego de la resolución, entonces sí reconocen que el Chocó es una intendencia rica y que ocupa una posición geográfica importante, así como una riqueza exuberante en recursos naturales de toda especie, lo anterior generó sentimientos encontrados de nostalgia ya que en otrora el territorio había pertenecido a otras comarcas y por tanto, su riqueza no era aprovechada para su desarrollo ni el de su población, ya que éstos por ser producto de la esclavización eran considerados menores de edad y por consiguiente, deberían seguir sometidos al atraso y dependencia, así las cosas, se crea la Intendencia del Chocó, por medio del Decreto Ejecutivo número 1347 de 5 de noviembre de 1906, segregando las provincias de Atrato y San Juan del Antiguo Cauca a que pertenecían de acuerdo con la Ley 8ª de 1821, pero propiamente nació a la vida “territorial” el 1º de enero de 1907. La cual contaba con una población de 111.216 habitantes, según el censo vigente, aprobado por la Ley 24 de 1939. (Banco de datos del Chocó, pp. 3- 9).

En esa época, como en la actual, reinaba el racismo estructural secuela dejada por la colonia y que ha hecho tanto mal; que ha sido utilizado para beneficio de unos pocos en desmedro de una mayoría; así pues que para que el Chocó, obtuviera el título de Departamento hubo que pasar varios años como Intendencia, debido a que varios departamentos se oponían a que fuera elevado a tal categoría porque veían una pérdida inmensa de recursos y fue cuando en el Congreso se expide la Ley 17 de 1905 por la cual se cedió al Departamento de Antioquia la banda oriental del río Atrato, desde Arquía al Sur hasta la línea imaginaria que divide al golfo de Urabá, por el centro del brazo Occidental.

Por Decreto Ejecutivo número 736 de 10 de julio de 1908 se dispuso que las poblaciones chocoanas del Silencio, Versalles, Salmelia, Argelia y Cajamarca continuarían bajo la dependencia del municipio de Toro, y finalmente la Ley 31 de 1912 segregó el municipio de Pueblo Rico de la Intendencia del Chocó para agregarlo al municipio de Caldas. (Banco de datos del Chocó, pp. 10- 11).

Como se puede ver, estas pérdidas de territorio impedían la creación del Departamento del Chocó, pues la poca extensión territorial era requisito para negar el ascenso y de esa forma, continuar con la opresión, el dominio del poder tanto económico como político que en nada ha cambiado hoy; consecuente con lo anterior, esta parte del territorio nacional ha sido apetecido por la burocracia y el poder político porque ven un caudal ingenuo de votos, por lo que desde su nacimiento como intendencia hasta hoy han luchado por su desmembración.

Consecuente con lo anterior, los chocoanos después de la vida republicana, quisieron pertenecer a la clase de los blancos creyendo ser aceptados como los demás, pero les fue imposible, el mito del mestizaje no funcionó para ascender. Caicedo (2013) afirma: “El racismo que invadía a los más sofisticados señoritos de la timorata sociedad santafereña, constituía una poderosa talanquera que frenaba el normal desenvolvimiento” (p.215). Cualquier persona negra que aspirara a la universidad, era vetada, pues lo que importaba en esa época era la descendencia del tirano opresor.

Y si en Bogotá llovía, en el Chocó no escampaba; era tal el acoso racial, que las personas negras no podían caminar por la calle de la carrera primera, pues estaban reservadas para los que se consideraban privilegiados. “Como resultado del racismo institucional, y de otra parte, por la simbología que se produce en torno a esta figura, al ser considerado una víctima del poder racial como último fusilado en Colombia en 1907 se llamó Manuel Saturio Valencia, su hijo que matado por la familia de su madre, blanca y aristócrata, metido en un cajón y arrojado al río Atrato y encontrado en las orillas del río frente a Quibdó, (...). Hecho consumado durante la dictadura del General Rafael Reyes” (Caicedo, 2013, p.221).

Esta situación llevó a muchos hombres negros a incursionar en la vida política y administrativa de la República, cansados de las desigualdades sociales, raciales, y carencia de poder tanto económico como político para erradicar la situación de desventaja en que estaba sumido el Chocó en tiempos de la intendencia a pesar de ser rica en recursos naturales, lo que no escapa a la situación actual.

Así las cosas, se opta por la creación del Departamento del Chocó en el año 1947 según Rivas (citado por Caicedo 2013) piensa que el propósito real de departamentalizar al Chocó, era modernizarlo, al igual que los departamentos vecinos que colonizaban la intendencia, con el fin de eliminar el antiguo régimen de ampliación de fronteras que perjudicaban la antigua intendencia del Chocó.

### **Mi entorno cercano. La casa**

En esa época las casas eran de techo pajizo y paredes de palma y tablas por la frescura. El cemento era utilizado por los “blancos” quienes vivían en la carrera primera, además, tenían mejor solvencia económica, y eran los que gobernaban y ostentaban el poder como se ve en la actualidad, ya que desde siempre ha sido así, debido a la colonización, dominación y el racismo, ejercido por todos los estamentos (religioso, militar, político, económico)





Foto que muestra una vivienda tradicional<sup>5</sup>

### *Constitución familiar*

Somos catorce hermanos, ocho mujeres y seis varones, de los cuales tres son hermanos por parte de padre; de todos ocupo el último lugar, es decir el puesto catorce, nací en casa, asistida por partera o comadrona<sup>6</sup>, para esa época era costumbre debido a la cercanía con la naturaleza, el conocimiento y usos de las plantas, lo cual era frecuente por la falta de asistencia y medicamentos disponibles para los habitantes, la falta de hospitales y poco personal capacitado en salud. Las parteras se hacen viendo a la madre o a otra mujer ya experimentada; la que me trajo al mundo, tenía por nombre Anacleta, según relata mi hermano Licinio, y seguramente era heredera de esta tradición.

---

<sup>5</sup> Recuperada de

<https://www.google.com.co/search?q=imagen+de+choza+de+paja+en+el+choco&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=1iaGU93fFpPP8QHM7ICgAg&ved=0CAYQ>

<sup>6</sup> Las comadronas o parteras, son mujeres que sin tener estudios en salud se dedican a traer niños y niñas al mundo; aman su trabajo; su labor consiste en preparar a la madre para el parto y en intervenir en situaciones excepcionales; por ejemplo, cuando la criatura viene en posición inadecuada para el nacimiento (mal estado), la partera se ubica sentada y se encarga de acomodarlo, tocando el vientre; haciendo pequeños masajes para que venga derecho o sea arreglarlo cosa que si viene de nalgas, ella mete los dedos o se hace el tacto, esto lo hace cada 2 o 3 meses lo que permite darse cuenta la fecha del alumbramiento por medio de medición o revisión (control) final. El día del parto, se le coloca una almohada en el suelo para evitar que la criatura se aporree y se le va haciendo masajes a la madre en el vientre y los costados y en la boca del estómago para si se ha subido por el desespero por buscar la salida, encuentre la posición adecuada. Asimismo, si viene en mala posición, lo empuja volteándolo rápidamente con los dedos. La dieta dura cuarenta (40) días y comiendo pollo; si la placenta queda adentro, esto es un peligro porque puede ocasionarle la muerte a la madre. Entrevista a Rosa Elena García P. enfermera jubilada y Yanila del Carmen De diego M.

Mi infancia transcurrió de una forma viva, lúdica, escuchando cuentos de la naturaleza y su relación con el medio. Entre algunos de los cuentos podemos mencionar *El muhan de icho*. Ichó es un pueblo a orillas del río que lleva su nombre.

Allí vivían dos compadres muy brujos, los cuales trataban de demostrarse quién sabía más, a menudo jugaban tratando de asustarse el uno al otro. Se transformaban en un racimo, una fruta, una tortuga, un ave, o en cualquier otro animal.

En ocasiones uno de ellos recogía lo que encontraba en el camino, lo echaba en su catanga y éste se hacía cargar hasta donde deseaba, para tomar luego forma humana y poder burlarse de su compañero. Con el tiempo los compadres se convirtieron en rivales.

Cierto día un tigre amenazaba ferozmente a uno de los brujos, quien al darse cuenta quién era, le dijo que no estaba para juegos pues tenía otros problemas; el compadre insistió y éste enfurecido le rezó la oración al revés para evitar que retornara a su forma natural. Desde entonces el tigre se comía los cerdos, chivos, gallinas; el pueblo estaba aterrorizado, pero al darse cuenta del origen de la terrible fiera la gente empezó a cavilar sobre la manera de acabar definitivamente con esos temores y fue así como el señor Marcial Gamboa, un veterano en la guerra de los mil días y que también sabía de brujería, limpió su rifle, preparó las balas con ciertas palabras y después de colocarlas en cruz esperó la llegada del animal; días después la mujer de éste vio al desproporcionado animal (el tigre); su marido al darse cuenta de su presencia le disparó a la bestia, la cual a cada bandazo derribaba los árboles cercanos y sus gemidos posteriores eran aterradores.

Cuando murió el MUHAN, la gente se dio cuenta que la mitad era hombre y de la cintura para arriba era tigre, para evitar que se reanimara trajeron un indio brujo quien le atravesó en el corazón un chuzo de palma para que no viviera nuevamente.

La gente comentaba que seguramente después de asustar a su compadre trato de tomar rápidamente su forma de hombre, pero el otro no le dio tiempo y lo dejó así hasta la muerte. (Mena, Gil y López, 1994, pp.48- 49).

Otro de los cuentos que alimentaron mi oído fue el de *La mula de cuaresma*.

Comenta la gente que las mujeres que habían tenido relaciones muy íntimas con sacerdotes, éstos les regalaban una cadena de oro como recuerdo y en época de cuaresma (semana santa), éstas se transformaban en las noches del jueves y viernes santo después de las doce (12) de la noche, en una vaca de la cintura para arriba, con los cuernos encendidos y al paso de ella se escucha el sonido como de una campanilla, la gente dice que el ruido es debido a la cadena que al transformarse la

arrastran, si en su paseo ven a una persona por allí, la persigue y para deshacerse de ella debe rezar oraciones y colocarse en cruz.

El llanto de un niño o el canto de un gallo la hacen desaparecer.

La moraleja o consejo: Para que ninguna muchacha joven o mujer adulta, se debía enamorar de un sacerdote porque éste es santo y de hacerlo, el castigo es convertirse en un animal MULA.

(Mena, Gil y López, 1994, pp.39-40).

Debido al fallecimiento de mi madre, quedo al cuidado de mi padre y dos hermanos mayores que yo; mi padre me contaba historias, me enseñó a distinguir y clasificar las plantas, ya que como médico hierbatero y curandero tenía amplio conocimiento en la materia, el cual era muy apetecido por su asertividad y efectividad en las diferentes enfermedades como el mal de ojo, la disentería (evacuación de sangre), la blenorragia (gonorrea), los brotes de lombrices, las descompostura (fracturas de huesos), mordeduras de culebras y serpientes, ritos mágico religiosos para ausentar los malos espíritus, en fin una serie de atributos que encierra la cosmogonía ancestral. Veamos estas enfermedades:

Como podemos ver, la fractura o quebradura consiste en la ruptura total o parcial del hueso, el cual se curaba a base de emplasto (mezcla de hierbas) luego se le colocaba una tablilla para inmovilizar la parte afectada acompañado de secretos y rezos.

Los brotes de lombrices se presentan con fuertes cólicos estomacales producidos por parásitos, donde los niños y niñas convulsionan, acompañados de diarreas, vómito; cuando los ataques son muy fuertes, porque los parásitos al no encontrar la salida normal, buscan cualquier orificio hasta el punto de expulsarlos por boca, nariz, oídos, y pudiéndose incrustar en el cerebro causando hasta la muerte.

El Mal de ojo, consiste en que algunas personas poseen una energía fuerte en la mirada causando daño a plantas, personas adultas y sobre todo a niños y niñas cuando estos poseen algo gracioso como por ejemplo que tengan cuerpo bonito, risa, que sean cariñosos entre otras. Si la persona que posee la mirada fuerte no obtiene lo deseado, puede causarle un mal ya sea a la planta marchitándola, haciendo caer los frutos o puede hasta matarla.

En las personas, puede deteriorarle una parte del cuerpo, tumbarle el pelo, quitarle el apetito o causarle la muerte. Sus síntomas como en las anteriores son vómitos frecuentes, una parte del cuerpo más larga que la otra, fiebre entre otras.

La blenorragia o (gonorrea) es una enfermedad de transmisión sexual. Se conoce por la expulsión de secreciones en las mujeres a través de flujo mediante la vagina, en el hombre, a través del semen; de olor fétido y de aspecto purulento y de mal color y abundante. Los síntomas tanto para el hombre como para la mujer son dolor vaginal en la mujer, ardor para orinar, fiebres, por último, afección de la orina.

La descompostura (luxación y esguince) consiste en la desviación de una vena, tendón o musculo, el cual se puede desgarrar internamente.

Se puede decir que las relaciones con mi padre y hermanos fue una relación diaspórica; es decir, errante, por fuera de nuestro espacio habitual. Caicedo (2013), señala que la diáspora como acontecimiento histórico aparece por primera vez en el siglo III A.C., y desde entonces, el término diáspora ha sido utilizado para dar cuenta de los pueblos y comunidades que se han visto enfrentados a reconstruir su existencia por fuera de sus territorios originarios.

Solo estuvimos juntos los tres últimos a raíz de que los mayores les tocó salir a estudiar fuera de la ciudad natal; unos se radicaron en Medellín, otros en Cartagena, Cali y Venezuela porque para la época no existían planteles universitarios en Chocó; así que los tres últimos quedamos al cuidado de mi padre con quien tuve unas relaciones armoniosas hasta el punto que me llamaba “ñaña”, y no consentía nada conmigo; luego se hace cargo la hermana mayor porque ya se había casado y tenía una forma de vida donde nos podía ofrecer mejores condiciones, así que mi padre también se traslada con nosotros y allí colabora con los gastos de manutención. Las relaciones tanto con mi padre como con mis hermanos y hermanas fueron y son cordiales y de camaradería, ya que mi padre a pesar de la diáspora vivida por motivos de estudios, nos enseñó la unión familiar.

**Ser negra en el Chocó. Ser negra en Medellín**

No sabía, hasta entrada en los seis años, que era negra. En mi casa nadie me lo había hecho saber porque no conocía la discriminación ni racial ni de ninguna otra índole, pues con todas las personas que me relacionaba eran de mi color y en la escuela no escuché hablar de estos temas. Como dispositivo hegemónico se institucionalizó para legitimar el proyecto nacional como una unidad imaginada, homogénea y proveedora de una sola identidad, produciendo una memoria hegemónica. María Isabel Mena sostiene en una investigación titulada *Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos* que la visibilización lograda por las comunidades étnicas, -léase afrodescendientes-, se logra gracias a su “resistencia a la exclusión y marginalidad hasta lograr su inclusión en el escenario constitucional”. Así pues, que la cuestión planteada sostiene que hay que llevar los intelectuales afro a las aulas educativas tanto de primaria como secundaria incluyendo las universidades con una valoración diferente a la que se ha mantenido y permitiendo por consiguiente una ruptura que favorezca dar cuenta de la historicidad del negro y romper con el eurocentrismo académico, para avanzar en su visibilización de las luchas y resistencias por dignidad.

Transcurridos tres años, un hermano graduado de abogado me trae a Medellín donde escucho por vez primera la palabra negra, asociada con María Jesús, con el teléfono (porque en ese tiempo los teléfonos eran negros); me decían negra chocoana, pelo de bombri<sup>7</sup>, no podía salir al balcón porque era motivo de burla, y toda clase de improperios. Me tocaban el pelo porque era tostado y decían este pelo tan malo.

Haciendo memoria con respecto a mi cabello, recuerdo en ocasiones cuando mis dos hermanas mayores me peinaban con mis trencitas, éstas se componían de carreritas, sucedidos, embutidos y otros, yo guardaba en ellas monedas porque como no había salido a otras ciudades no era necesario para mí usar bolsos ni carteras, eso no me hacía falta y no era costumbre usar carteras ni bolsos, además, las niñas que éramos de menos recursos económicos no teníamos para comprar y competir con las otras.

---

<sup>7</sup> Marca de una esponjilla de lavar platos. Durante mucho tiempo este fue un insulto común para las personas negras; con este lo que se quería establecer una relación entre la esponjilla y el pelo.

Consecuente con lo anterior, cuando empiezo a usar las trenzas que usan los Rastafari o sea trenzas largas con el fin de evitar que se siguieran burlando, se me decía que estas eran trenzas que solo las usaban las muchachas que trabajaban en las casas de familia (sirvientas), que me parecía con una norteamericana de televisión (actriz) de cine por lo negra y las trenzas. Fue tanto el acoso que decidí usar una peluca para evitar tanta incomodidad y esto para otras personas también es problema me dicen que no use esa peluca que deje ver mi pelo.

Sobre el pelo de las negras mucho se ha dicho; pues constituye uno de los elementos a través de los cuales se expresa la colonialidad o la resistencia; este trozo de hebras en la cabeza es señal de luchas y disputas. Una bella columna del periodista Heriberto Fiorillo (<http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/negras-de-cabello-liso-heriberto-fiorillo-columnas-el-tiempo/16210845>), da cuenta de las tensiones que se viven con el pelo:

El buen cabello es, en consecuencia, el de las blancas. Si tu pelo es liso resulta mejor que si lo tienes afro o tipo rasta, valores inculcados desde la infancia, dentro y fuera de toda cabecita negra. Lo primero que pide una joven de color cuando llega a una peluquería es un cepillo que alise, una plancha, un relajante de pelo, una “permanente”, enviar sus rizos al olvido. Casi todas las negras del mundo soñarían entonces con tener el cabello liso, moverlo coquetamente de un lado a otro, como las divas del cine y la televisión.

El desconocimiento de las diferencias culturales, ha generado desde tiempos inmemorables dificultades para la convivencia, con la creencia de que existen culturas superiores e inferiores. Y pareciera ser que el pelo es uno de los rasgos a través de los cuales se muestra tal superioridad.

En el caso de la población africana y sus descendientes, se ha evidenciado con mayor intensidad esta situación por motivos del racismo y la discriminación racial llegando hasta el punto de tenerse que negar por motivos de color de piel, de su cuerpo, de sus identidades incluso hasta de su cabello.

Este recuerdo de los seis años, me lleva a usar los versos de la escritora peruana Victoria Santacruz Gamarra:

Tenía siete años apenas,  
apenas siete años,  
¡Que siete años!  
¡No llegaba a cinco siquiera!  
De pronto unas voces en la calle  
me gritaron ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
“¿Soy acaso negra?”- me dije  
¡ SI !  
“¿Qué cosa es ser negra?”  
¡Negra!  
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.  
¡Negra!  
Y me sentí negra,  
¡Negra!  
Como ellos decían  
¡Negra!  
Y retrocedí  
¡Negra!  
Como ellos querían  
¡Negra!  
Y odie mis cabellos y mis labios gruesos  
y mire apenada mi carne tostada  
Y retrocedí  
¡Negra!  
Y retrocedí . . .  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
Y pasaba el tiempo,  
y siempre amargada

Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga  
—·—·—·— (percusión)  
¡ Y como pesaba ¡ . . .  
Me alacé el cabello,  
me polvee la cara,  
y entre mis cabellos siempre resonaba la misma palabra  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¿Y qué?  
— (percusión)  
¿Y qué?  
¡Negra!  
Si  
¡Negra!  
Soy  
¡Negra!  
Negra  
¡Negra!  
Negra soy  
¡Negra!  
Si  
¡Negra!  
Soy  
¡Negra!  
Negra  
¡Negra!  
Negra soy  
De hoy en adelante no quiero  
laciár mi cabello  
No quiero



Y voy a reírme de aquellos,  
que por evitar – según ellos –  
que por evitarnos algún sinsabor  
Llaman a los negros gente de color  
¡ Y de qué color ¡  
NEGRO  
¡ Y qué lindo suena ¡  
NEGRO  
¡ Y que ritmo tiene ¡  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO  
Al fin  
Al fin comprendí  
AL FIN  
Ya no retrocedo  
AL FIN  
Y avanzo segura  
AL FIN  
Avanzo y espero  
AL FIN  
Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
que negro azabache fuese mi color  
Y ya comprendí  
AL FIN  
Ya tengo la llave  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO  
¡ Negra soy ¡

Porque en Medellín me gritaron negra, para hacerme saber que no era de allí, que no pertenecía, que no cabía en esa ciudad. Me gritaron negra como un insulto y yo me lo creí; y

tardé muchos años en recuperar la dignidad, en reconocer mi poder, en luchar desde lo que soy: una mujer negra. El rechazo me hizo aprender el asunto de la identidad; la necesidad de nombrarme. Brah (2011), en su *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*, dice:

Yo no podía sencillamente «ser». Tenía que nombrar una identidad, sin importar que el hecho de nombrarla ignorara todas las otras identidades (de género, casta, religión, grupo lingüístico, generación...)

(...)

El aspecto importaba debido a la historia de la racialización de los «aspectos»; importaba porque los discursos sobre el cuerpo habían sido cruciales para la constitución de los racismos. Y el poder racializado operaba en y a través de los cuerpos. Además, dicho poder se configuraba en jerarquías, no solamente entre las categorías de personas dominantes y personas subordinadas, sino también internamente a dichas categorías; esto es, entre los «indios» y los «africanos» en este caso. (pág. 25).

Recuperar mi identidad, nombrarme como negra, muchos años después, fue la base de mi lucha, de la recuperación de mis ancestros y de la adquisición de una conciencia de raza que me permite seguir y buscar caminos para la educación.

### *El pelo como resistencia*

Vilma Solano Oliveros narra en el libro titulado *Origen y resistencia de los peinados Afrodescendientes como Estrategia Pedagógica*, que “Los africanos recibían de sus amos y capataces tratos inhumanos, que iban desde la imposición de la carimba, castigos, humillaciones hasta la propia muerte si desobedecían a sus poseedores. Pero los africanos nunca se resignaron a la vida de esclavizados, desde su secuestro en África siempre buscaron la manera de resistirse a esa vida. No obstante, la resistencia constituyó la contra partida de la esclavitud. Esto nace del hecho de que el esclavo nunca puede reducirse a la categoría de “objeto” a la que se le quiso confinar”. (pág. 10).

Estos buscaron diferentes formas de resistir a la deshumanización impuesta por el amo colonizador y fue así donde las mujeres desarrollaron numerosas estrategias para defensa de sus compañeros hombres y la de ellas; así vemos por ejemplo las diferentes clases de peinados utilizados por estas valientes y estrategas mujeres quienes valiéndose de sus cabellos los conducían a la libertad. Más adelante encontramos que la cabeza y el pelo eran un tablero en donde se escribía, las mujeres se reunían en el patio de las haciendas y casas de sus amos para peinar a las más pequeñas, y gracias a la observación del monte, diseñaban en su cabeza un mapa lleno de caminitos y salidas de escapes, en el que ubicaban los montes, ríos y árboles más altos. Los hombres al verlas sabían cuales rutas tomar. Su código desconocido para los amos les permitía a los esclavizados huir.

De igual manera los peinados fueron usados para aportar semillas de frutos y otros alimentos que posteriormente eran plantados en los lugares a donde llegaban para su posterior manutención y contribuir de ese modo a la supervivencia en el nuevo territorio (Pág. 11).

#### *Algunos de los peinados utilizados*

El afro utilizado por mujeres y hombres, para asistir a las fiestas y reuniones de caché. Cuando yo lo usé, no sabía su significado ni por qué lo usaba, solo sabía que era por elegancia, para peinarme, utilizaba el trinche para realzar el cabello. Hoy comprendo su significado “que se utilizó como sinónimo de grandeza, como estrategia para resguardarse del enemigo en tiempos de la esclavización.

Las Carreítas en tiempos de mi infancia como no sabía manejar el cabello (peinarme), me peinaban las hermanas mayores las cuales me hacían llorar porque me jalaban muy duro cuando lo tenía enredado. En ocasiones ahora también lo he usado, pero como dije anteriormente desconociendo su importancia. Investigando me he dado cuenta que este era la secuencia del hombre – mujer africana, la cual mostraba las rutas a seguir de manera interna (filas) logrando un objetivo final, consiguiéndose más adelante todos (Pág., 40). Los hombres lo usaban, como proceso de estiramiento de su cabello para luego elaborarse el “afro”. Hoy la

mujer de descendencia africana lo elabora de diferentes maneras, formas o figuras de frutas (piña). También es utilizado después de habernos lavado el cabello para el proceso de estiramiento del mismo y luego realizarse un peinado de gala o actual (todavía se mantiene a pesar de las discriminaciones). (Pág., 40).

Las trenzas desde lo ancestral representaron los caminos en búsqueda de una libertad a través de las diferentes luchas de las comunidades esclavizadas. Y desde el papel de la mujer palenquera en la sociedad, fue asumida de manera cultural como defensora de un proceso libertario a través de la conservación de las mismas. (Pág. 91)

Los peinados fueron fuente generadores de la tradición oral, al igual que la danza, la poesía, los ritos fúnebres se transmitían de generación en generación siendo ejes facilitadores de un proceso llamado comunicación. Contrario a la invisibilidad a la que ha sido sometida, la mujer constituyó el elemento más importante de resistencia contra la esclavitud. Asumiendo al interior de su comunidad la tarea de preservar sus familias y sus raíces a través de los peinados transmitiendo este sentimiento en belleza convertido en arte y expresado en resistencia como fortalecimiento de los valores culturales, ejemplo: estos peinados se utilizan de generación en generación.

Ahora que lo pienso, para aquellas personas que pertenecen a otro grupo étnico la diferencia la ven como un obstáculo siendo esto motivos de rechazos por el desconocimiento de la cultura y conocimiento de esta comunidad, debido que las ven como personas descendientes de la esclavitud desconociendo que nadie nace esclavo. Con esto se quiere decir que algunos grupos que han ostentado el poder económico y político han dominado al resto como afirma Caicedo (2013, pág. 247) que el poder económico trae consigo prestigio social y político.

Mediante estas consecuencias que se han venido presentando, dan un efecto negativo para muchos de aquellos que son afro descendientes, debido a que los afecta física, psicológica, moral y socialmente, ocasionando baja autoestima y por consiguiente el menos precio de la dignidad del ser afro colombiano negro o afro descendiente, lo que quiere decir que desde la

colonia hasta nuestros días ha imperado un racismo en todo el territorio colombiano y que los planteles educativos han desconocido esta problemática, puesto que ha sido orquestada por algunos gobernantes desde las altas esferas, atribuyendo que el atraso de algunos departamentos radica en la diversidad étnica.

Adicionalmente los pueblos afro no se han quedado con los brazos cruzados han luchado por la dignificación de su ser como persona para erradicar las secuelas dejada por la colonia lo cual es difícil pero no imposible, ya que se hace necesario la unión de academia en toda su extensión y la pertinencia de sus currículos.

Medellín, como los principales centros urbanos colombianos y especialmente aquellos de la región andina colombiana, es una ciudad con un rápido crecimiento demográfico que tiene que ver directamente con los conflictos sociales y políticos que experimenta desde mediados del siglo XX. A esto se suma un énfasis en el factor urbano en relación con un alejamiento y descuido de lo rural. Medellín en la década de los 60 (momento en el cual me encontraba en esta ciudad) contaba con una población de 772.887 habitantes, los cuales a través del tiempo han aumentado considerablemente hasta el punto que hoy se cuenta, aproximadamente, con tres millones de habitantes.

### **La escuela**

La enseñanza se basaba en una serie de principios de carácter ideológico en la educación, tendientes más que a formar un individuo útil a la sociedad, adaptado y sumiso en sus costumbres y tradiciones morales y religiosas. Así, más o menos se lee en el artículo tercero del capítulo primero: “formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos del país” (18).

Aprendí a leer en una cartilla donde todas las ilustraciones eran de personas mulatas, no había con quien identificarme porque no existía representación de personas negras; recuerdo en varias ocasiones en Medellín llegaron venteros a ofrecer productos y me dicen: “*negra llame a*

*la señora*”, le comenté a María Isabel y me dice dígame que la señora eres tú; en la ocasión siguiente respondí tal cual, y se quedaron con la boca abierta y se fueron con la cabeza gacha.

Además, en esta época se enseñaba en la doble jornada es decir de 8 a 11 a.m., y de 2 a 5 p.m.; los contenidos eran basados en la religión y la moral cristiana, la escritura, la urbanidad, matemáticas, historia, geografía, cooperativismo, higiene, lenguaje, educación física y manualidades entre otras, las lecciones se recitaban de memoria acompañado de una disciplina rígida. Donde acudíamos todos los domingos en fila y el uniforme de gala a misa y las niñas más grandes hacían las veces de maestras en la vigilancia que nadie podía hablar en la fila, ni reírse ni mirar hacia atrás.

Parafraseando a Walsh cuando hace referencia a que el conocimiento está marcado geopolíticamente, geohistóricamente y geoculturalmente, lo cual tiene valor, color y lugar histórico de origen (Walsh 2004); pienso que para desmitificar esa concepción dejada por la colonialidad del saber, la educación tiene que ser consciente de que se debe transformar desde unas metodologías que aboguen por una educación inclusiva, que ayuden a la transformación de las relaciones de poder dominante que han imperado desde siglos; educación que valore, respete y reconozca los saberes de las poblaciones afrocolombianas sin invalidarlos, ya que existe un número importante de investigaciones y no han sido llevadas a los centros académicos para ponerlos en diálogo con los otros saberes.

El método utilizado en la escuela era el lancasteriano y se basaba en “La letra con sangre entra y la labor con dolor” (20) (Acevedo, 2005). Ante esto, mi padre decía que no le gustaría que al ingresar a la escuela fuera a ser maltratada por los profesores de la época, fue un período de la historia de la educación en donde se compartía plenamente el criterio que la letra con sangre entra y que el alumno era un sujeto de disciplina y no se podía ni siquiera reír dentro del aula de clase por eso se ganaban los regaños y el consabido reglazo, pellizcos, jalones y torsiones de orejas; por lo tanto al tomar la determinación de matricularme fue lo primero que le recomendó a la profesora ya que él, era un señor bastante respetado, escuchado y aceptado por toda la sociedad.

Es bueno recordar que los espacios escolares, también son elementos fundamentales para el desarrollo de la pedagogía y que, dependiendo de ellos, se facilita o entorpece la labor educativa, así pues, recuerdo que, en la época de la primaria, estos espacios escolares se componían en general de madera, donde los pisos eran de tablas, y a la hora de hacer el aseo, (barrer) había que rociarles agua, para evitar que se levantara el polvo y ocasionara fuertes gripas afectando los pulmones. Las ventanas también eran de madera consistentes en dos naves o puertas pequeñas que se cerraban y trancaban con aldabas o pasadores, a diferencia de las puertas de la calle que eran grandes y se aseguraban con candado cuando finalizaba la jornada, las paredes también eran de tablas y no existían adornos decorativos, solo en el mes de Mayo, se le colocaban flores a la Virgen en un pequeño altar dentro del salón de clase después de llevarla a la iglesia donde se rezaba el rosario; en el salón se quedaba hasta finalizar el mes, porque ese es el mes de la Virgen.

El techo estaba protegido con zinc, para evitar la lluvia y el sol. El tablero era hecho de madera, y para borrarlo se utilizaba una almohadilla pequeña que elaborábamos de trapo, a cada estudiante le tocaba llevar una y quien no la sabía hacer, la mamá o acudiente se la ayudaba a coser a mano; los sanitarios eran de loza como los de hoy y cuando faltaba el agua, nos enviaban para las casas. Los descansos se hacían en la calle frente a la escuela porque no existía más espacio. Los pupitres eran bipersonales los cuales tenían una tapa sin llaves para guardar los cuadernos; el de la “seño” si era personal y de madera, tanto la silla como la mesa; tampoco existía comedor ni cocina, por eso, algunas maestras mandaban a traer el desayuno de su casa porque les llegaba caliente.

### **La vida en la escuela**

No se nos dejaba jugar con hombres, porque las niñas no deben ser brinconas y deben ocupar su lugar<sup>8</sup>, así que todas las amigas eran las compañeras de la escuela, pero solo nos relacionábamos en los descansos o recreos, no íbamos a las casas de nadie para evitar

---

<sup>8</sup> Además de no tener una conciencia étnica, había una marcada tendencia al dominio de las formas de ser hombre y de ser mujer.

problemas de malos entendidos y “corrinche”. Recuerdo cuando estudiaba en la escuela se nos enseñaba el arte mediante la costura o también los trabajos manuales, quiere decir que desde la escuela se iba marcando la clasificación de los géneros que hoy se llama estudios de género, con esta clase, se marcaban los oficios para las mujeres. Lamus (2009) plantea que

académicas y activistas coinciden en la necesidad de identificar en la raza y el racismo uno de los ejes claves de la teoría y la práctica de una postura epistémica y política de mujeres negras /afrodescendientes; asimismo, coinciden en señalar la relación entre subordinaciones de raza, género y pobreza, “lo cual permite elaborar una perspectiva de la sedimentación macroestructural del racismo y la discriminación” (p. 116).

En este mismo sentido, la investigadora Mara Viveros (2008), nos demuestra que la dominación es una formación histórica y que las relaciones sociales están imbricadas en las experiencias concretas que pueden vivirse de muy variadas maneras.

Como estudié en un colegio dirigido por monjas, estas no permitían que participáramos en las fiestas de san Francisco (San Pacho) que es el santo patrón de Quibdó, pues argumentaban junto con algunos sacerdotes, que esas eran fiestas paganas y que solo se prestaban para el manoseo a las mujeres y quedar en embarazo, y no permitían que anduviéramos en la calle con el uniforme porque desprestigiábamos el colegio porque si actuaba una en algo que no estuviera de acuerdo a los cánones de ellas, como por ejemplo que algún muchacho le colocara el brazo en el hombro, o se fuera a bailar al día siguiente tenía su castigo llamando al acudiente y una sanción de uno a tres días en la casa, y si tenía el ruedo arriba de la rodilla, se lo bajaban y así la enviaban para la casa; además, debía firmar el libro disciplinario, en la casa recibía otro castigo como por ejemplo le pegaban con un rejo de vaca, el cual sacaban del cuero de la vaca y lo torcían de manera que quedara en dos patas.

Asimismo, recuerdo cuando nos invitaban a los baile, esto era una odisea para darme el permiso, puesto que vivía era con mi papá y dos hermanas mayores y los permisos los debía dar él o el hermano mayor cuando estaba en casa y en ausencia de ellos, lo hacían ellas pero ellas, no se atrevían porque mi papá era bastante rígido para dar permisos, entonces ellas,



empezaban dígale a él y él, decía son ellas como mujeres que deben dar el permiso porque se entienden mejor y en ese ir y venir, en ocasiones me quedaba con las deseos de ir a bailar.

En la escuela, los contenidos estaban reforzados por lo axiológico igual que lo recibido en la familia como el respeto a los mayores, profesores, la obediencia; no se le podía mirar la cara a la persona que hablaba porque era señal de irrespeto, grosería y mala educación. Cuando una persona habla, se le escucha; toda persona mayor tiene dignidad, y se le debe, por consiguiente, respeto y en señal de ese respeto se les dice tío o tía.

Todas las compañeras nos comportábamos de la misma manera, no peleábamos, los paseos se hacían a los lugares cercanos a los ríos, donde disfrutaba de la libertad, la frescura de las aguas, la naturaleza y su respeto por ella, teniendo presente lo enseñado por mi padre, los juegos se basaban en rondas alusivas, cuentos de tío tigre, tío conejo, Pedrosdimaes, compadre chamuscado, mirón, versos entre otros. Entre los juegos se pueden mencionar *el de la tortuguita*

Los participantes se organizan en un círculo y una persona va en el centro, se inicia el juego o la ronda cuando los que están en el círculo comentan tortuguita mi amo te va a vender, la que está en el centro pregunta ¿por qué?

El resto del círculo responde ¡Por que no sabes barrer!

La persona que está en el centro contesta cantando: Dile a mi amo, que no me venda, que no me venda que yo barriendo aprenderé, que yo barriendo aprenderé.

Y así sucesivamente hasta repetir varios oficios.

Este es un juego femenino, para enfatizar en los dispositivos de género.

Otra modalidad de ronda es la llamada LA CARBONERITA.

Los participantes se organizan en círculo y en el centro se coloca una niña quien hace las veces de la carbonerita, luego las compañeras en el círculo le preguntan: carbonerita ¿te quieres casar?

Ella responde ¡SÍ!

Luego otra pregunta: ¿con quién?

Ella responde ¡con el conde bis Laurel!

Se inicia la ronda entonando una canción por todas las participantes y la niña que hace de carbonerita se queda en el centro esperando la oportunidad para escoger al niño que hará las veces de conde, mientras las otras cantan la canción:

La carbonerita se quiere casar con el conde bis Laurel se le dará, se le dará  
Quién dirá de la carbonerita quién dirá de la del carbón, quién dirá que no soy casada, quién dirá que no tengo amor.

Ella responde: yo no quiero a este ni a este; ni tampoco a chirriquitín, solamente quiero a este solamente para mí, después de escoger al conde, se inicia el baile con ellos en el centro seguido de una canción entonada por todos: El baile haché se repite María en el medio y yo también ahora que he hallado esta prenda querida gustosos mis ojos me dejan la vida.

Estos juegos tenían un tinte racista. En su momento no se notaba, pero ahora, a la luz de la revisión de la historia lo puede comprender. Luego, cuando estuve de maestra, y empecé a reconocermme como mujer negra, me di cuenta de lo que ocurre en los textos escolares, no solo son los juegos y las canciones infantiles las que presentan una imagen de los negros. Los trabajos realizados en Colombia por las investigadoras María Isabel Mena y Sandra Soler, evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los currículos, los textos escolares, los planes de estudio y las prácticas de enseñanza de los maestros producen una invisibilización y/o distorsión en relación con lo afrodescendiente en la historia cultural, política y económica de la nación. En este mismo sentido, los estudios recalcan la presencia de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que, en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana.

El juego en la educación lo concibo como una oportunidad o posibilidad para que todas las culturas sean visibilizadas y recreadas; asimismo, para que niños y niñas aprendan a utilizar su tiempo libre cambiando de actividad; el concepto de lúdica se ha utilizado para denominar los juegos, y la recreación es aquella que tiende a la diversión, pero bajo unas orientaciones o sea que esta, se desarrolla siguiendo unas normas dirigidas por un/a tutor/a.

### **¿Qué dicen esas memorias de la escuela?**

La escuela es el lugar por excelencia donde se cree que se recrea la cultura, en ese orden de ideas, se supone que, al llegar el niño, la niña o el/la joven a la institución educativa, va a encontrarse con los saberes que trae desde su casa y que posiblemente, se le dará continuidad. Pero es lamentable la frustración que se siente al no verse ni siquiera reflejado/a en los temas que se enseñan en las diferentes áreas del conocimiento, ni siquiera es visibilizado/a en los dibujos que se plasman los libros, en las ilustraciones de textos escolares, en las carteleras, ni en los manuales.

Ejemplos que corroboran estas situaciones las podemos encontrar en el texto descrito por la historiadora María Isabel Mena G, en una de sus investigaciones realizadas en la ciudad de Bogotá, se puede observar lo siguiente:

África no es una parte histórica del mundo. No tiene movimientos históricos en su interior... Lo que nosotros entendemos por África es el espíritu a histórico. Sobre esa negación de la condición histórica, opera el principal obstáculo para el tema afro, es desconocido y por lo tanto negado académicamente.

Otro ejemplo al respecto, tiene que ver con la representación de los seres humanos en los libros de texto; este proceso corresponde a un ideal encarnado en el que juega un papel central el color de la piel. Para el caso de la población afro, en muchas representaciones aparecen caricaturizados, lo que representa peligros para quien las observa, especialmente si es niño o niña.

Asimismo, encontramos que estas representaciones, siguen vivas en los imaginarios de la sociedad, debido a que el sistema educativo no se ha interrogado por tal situación porque esa es la herencia recibida de la colonización europea, sin tener en cuenta el daño que se le causa a las personas en lo más profundo de su ser; se puede argumentar otro ejemplo recurriendo a la investigación de la historiadora Mena G. en el siguiente acápite quien nos dice:

a pesar del exclusivo lugar que ocupa África y sus diásporas en el imaginario nacional, la memoria de la esclavización continúa presente, de manera frágil y fracturada, pero presente al fin de cuentas

de la siguiente manera: en el grupo de preescolar incluido 1° y 2°, la Clío-afro no se menciona, a partir de 3, 4 y 5° de primaria, se hace un pequeño comentario en los textos escolares en el sentido que, *de África llegaron los negros* referencia fortalecida con una ilustración en la cual se representa cómo los africanos yacen con argollas, grilletes, semidesnudos y desnudas, descalzos y descalzas.

Es esta una de las consecuencias de la falta de identidad que ha mantenido al pueblo afrocolombiano en el limbo, porque con el cuento del mestizaje se invisibiliza esta parte de la población formada por hombres, mujeres, niñas y niños afrocolombianos y afrocolombianas. La enseñanza para que sea equitativa y podamos hablar de una educación como derecho para todos y todas, debe ser que cada persona se vea reflejada y reconocida en igualdad de condiciones, pero resulta que las falencias se le dejan sólo a docentes de la primaria pero como la educación es un sistema, están involucrado tanto docentes de primaria, incluyendo los de preescolar, porque es donde se afincan los valores, se continúa en el bachillerato y por su puesto en la universidad para que en la vida práctica y diaria la persona se quiera, valore y reconozca sin temores (Mena, 2009).

Por esta situación parafraseando a la historiadora en mención cuando dice que el ingreso de las Áfricas posibles a los textos escolares tanto en sus contenidos discursivos como en sus iconografías permitirían alojar en los imaginarios de los y las estudiantes un discurso y aceptación sobre África y sus diásporas más positivos de los que se sostiene en los manuales que circulan en las instituciones educativas colombianas y posibilitar la erradicación tanto del etnocentrismo como el eurocentrismo que han generado los estereotipos sobre los afrocolombianos y afrocolombianas desde la colonia vistos como naturales hasta hoy.

Más adelante la historiadora Mena García, afirma que “desde estos vacíos se construyó una identidad ilustrada, pervive en los imaginarios y por eso debe catalogarse como una simbología de larga duración (...). La esperanza está en los maestros y maestras sensibilizados/as, sólo ellos y ellas serán garantes de una sociedad plural y progresista, resta un largo camino con la academia eurocentrada y sus historiadores e historiadoras.

Por lo tanto, se requiere que desde todas las áreas del conocimiento se trabaje la imagen de los diferentes grupos étnicos para evitar la despersonalización del ser afrocolombiano y afrocolombiana desde la infancia y así, fortalecer la autoestima, el auto concepto y la autoimagen.

Lo que ha llevado a una falta de identidad donde el estudiante ni siquiera sabe para qué está estudiando; a juzgar por lo visto, cree que es para ganar más dinero o como se dice al que más “aguaje eche” (ser más creído o pinchado), porque a las enseñanzas de la casa o comunidad no se les da continuidad y están descontextualizadas las informaciones que le llegan.

Esto lo corrobora la profesora Elizabeth Castillo, al plantear que la escuela ha funcionado como un dispositivo de integracionismo nacional, en la idea de crear un modo de identidad colectiva entorno a ideales, valores y símbolos, que desconocen y /o suprimen las diferencias étnicas, culturales, religiosas y regionales.

Por consiguiente el papel de la escuela sea primaria o secundaria incluida la superior o universitaria, se ha centrado desde la colonia en amalgamar o mezclar en una sola bolsa como los recursos del sistema general de participación las diferencias culturales argumentando el falso mito del mestizaje con el afán de una sola nación, una sola lengua, una sola religión, un solo color, una sola forma de enseñar y de aprender, como también una sola forma de contenidos o sea un solo currículo que unifique sin importar las graves consecuencias como el racismo y la discriminación.

Como lo afirma la profesora Castillo “la escuela es el lugar donde se produce la ideología en forma de subjetividades y en ese sentido, el racismo, expresa un tipo de ideología (...) dejó una marca absolutamente evidente en el lenguaje, los denominativos étnicos y los clasificadores raciales tradujeron la metáfora faunística mediante la cual se animaliza a los africanos y a sus descendientes”

## **Me hice maestra**

Desde muy pequeña, soñaba con ser maestra porque me gustaba ver pasar las profesoras con los libros debajo del brazo y entaconadas, yo decía que me gustaría que me dijeran adiós señor y así poder enseñar y saber porque me decían “maría jesú”, “pelo de bombril”, “negra chorro de humo”, entre otros insultos, cuando estuve en la ciudad de Medellín.

### *Un paso por Bogotá*

Finalizados los estudios de normalista, fui invitada por una compañera a un grupo de misiones dirigido por el padre provincial de los sacerdotes claretianos Gonzalo María de la Torre quien quería tener una experiencia educativa con jóvenes negras y negros ya que él estaba en contra de los comentarios emitidos por sacerdotes de la misma comunidad donde decían que los negros en general no servían para a vida religiosa, porque el baile, la rumba no les dejaba tiempo para entregarse a los oficios de Dios; además, no servían para ser célibes porque eran muy mujeriegos. Así, decido trasladarme a ese grupo, pero antes lo dialogué con mi padre ya que él fue mi consejero, mi amigo y mi padre, lo mismo hice con uno de los hermanos mayores quien se encontraba en Quibdó; y tanto él como mi padre me dan el aval.

Ya en el grupo, el padre Gonzalo decide prepararnos para servir a nuestra comunidad y es cuando ingreso a la Universidad Libre, año 1974 el programa se llamaba Antropología Misionera ya que era para los territorios de misiones para los dirigidos a sacerdotes, monjas y seglares que trabajaran con grupos vulnerables y los obispos buscaban un convenio con universidades para capacitar a sus dirigidos. Por un convenio existente entre los sacerdotes misioneros de toda Colombia donde existía tierras de misiones en ese tiempo, asistían obispos, monjas, sacerdotes, seglares misioneras y seglares misioneros, estudiantes de universidades que tuvieran relación con comunidades negras e indígenas; el estudio era interno y se realizaba semestralizado en épocas de vacaciones para no interferir con las clases ya que también asistían maestros y maestras de zonas de misiones.

La situación en esta nueva ciudad me causaba un poco de inestabilidad debido a que hacía mucho frío y era la primera vez que salía a estudiar fuera de mi tierra natal, nos levantábamos a las cinco de la mañana para preparar la misa, lo que implicaba hacer turno en el baño ya que éramos un grupo numeroso de mujeres y el baño era uno solo para más o menos seis mujeres que nos tocaba en un cuarto. La misa iniciaba a las seis y media de la mañana, luego pasábamos al comedor y quedábamos listas para iniciar clases a las ocho de la mañana hasta la una, y regresar a clase nuevamente a las dos hasta las seis. A las siete era la cena, para que quedara tiempo para hacer los trabajos de la clase del día siguiente, esto implicaba echarse más de una ruana, y un saco para soportar tremendo frío, así mismo me tocaba dormir con cuatro cobijas más un saco.

Teníamos salida una vez al mes y nos íbamos para Melgar por ser tierra caliente, o cualquier otro lugar, estas salidas eran independientes y nos íbamos en grupo los que no teníamos familiares en Bogotá, para regresar el mismo día a eso de las ocho de la noche. Transcurrido varios años, me retiro de ese grupo y quedo por fuera de la universidad porque se llegó la fecha para presentar la propuesta de trabajo de grado y como no había definido el tema que quería desarrollar, entonces decidí más bien cancelar y salirme de la universidad.

A pesar de todo, la experiencia fue muy gratificante, allí todos los días escuchábamos las misas de corte africanas, “Colombia es un país que se encuentra conformado por diversas razas y etnias las cuales contienen diferentes formas de percibir, concebir y expresar el mundo religioso. Las ceremonias, al concebir las ideas del hombre acerca de sus mundos religiosos, se encuentran influenciadas por su contexto cultural e histórico presentando los cambios que se han dado a lo largo de la historia de los pueblos, demostrando que religión puede ser utilizada como un medio de resistencia para perpetuar las prácticas culturales propias a pesar de que se intenten imponer otras con un fin imperialista y esclavista”(Rodríguez, 2009).

Estas misas se dan con cantos, danzas ofrendas con productos propios como el pan, frutas de la región (chontaduro, borojó, murrapo o bocado de reina entre otras) y las mujeres se colocan el rodete en la cabeza y los sacerdotes con sus túnicas. El padre Gonzalo lo hacía con el fin de

reconocer esta etnia la cual ha sido menospreciada y subvalorada por algunos jerarcas de la iglesia, y él también ha sufrido la discriminación y el rechazo por ser un cura de avanzada.

Lo que me fue afianzando mi negritud la cual había sido vista como algo negativo; como en Quibdó la vida del grupo era en comunidad, al llegar a Bogotá no se me dificultó porque ya tenía la experiencia de la vida comunitaria ya que es una filosofía del grupo la vida comunitaria para la adquisición de conocimiento reflexivo de las problemáticas existentes en las comunidades negras e indígenas, allí, se nos explicaba de la exclusión que se vive en las zonas habitadas por los pueblos y comunidades tanto negras como indígenas, las dificultades para ingresar a los conventos religiosos para los negros y negras al igual que para los indígenas.

### **¡Maestra!**

Empiezo a formarme en el Colegio Manuel Cañizales (privado), pero no me gustó porque la fama no era igual que la del Instituto Femenino Integrado (I.F.I) y le comento a mi padre el deseo de cambiar de establecimiento educativo y sin vacilaciones acepta mi petición y es cuando ingreso a ese colegio dirigido por las mojas de la presentación y obtengo el grado de maestra, el cual no pude recibir en ceremonia por motivos de paro.

El paro del magisterio se da por el incumplimiento del pacto del suscrito en el 18 de abril del año pasado 1972, por no nivelar los sueldos de la secundaria departamental con la nacional, el no reajuste de salarios en el presente año, la dilación en la expedición del Decreto sustitutivo del 223 sobre el escalafón, el desconocimiento de nuestras organizaciones sindicales, la eliminación de la estabilidad en todo los niveles de la docencia manifestada en distenciones, suspensiones, transadlos inconsultos, exclusión del escalafón, el vicio atraso por el pago de las presentaciones sociales y la retención de personerías jurídicas, la amenaza de llevar al parlamento un proyecto de estatuto docente que elimina todos los derechos adquiridos” (Jiménez, 1993).

Como se ve la lucha del magisterio no es una lucha de hoy si no que esta ha sido consecutiva de acuerdo al incumplimiento de todos los gobernantes, para mi entender han considerado la



educación como “*la cenicienta del paseo*”; además, al parecer se ha privilegiado a la educación privada descuidando las clases menos favorecidas las cuales no poseen recursos suficientes para pagar lo que hacen que los hijos de las personas de escasos recursos se conviertan en serviles de la clase dominante.

Yo no entendía porque se hacía tanto paro, así que el diploma lo recibo por ventanilla en el mes de febrero después de mi regreso de la ciudad de Bogotá. En ese tiempo a las estudiantes que daban buen rendimiento en el estudio, les daban beca y yo tuve ese privilegio tanto en la escuela como en el colegio, hasta que salí como maestra, además, obtuve matrícula de honor y en varias ocasiones fui condecorada, y como no sabía que las medallas eran mías, al culminar los estudios las devolví.

El maestro/a, ha sido el producto de un poder hegemónico y lastimosamente reproducimos lo que hemos aprendido, a pesar de normas y leyes que se expiden, éstas se contradicen en la práctica, vemos que las diferencias culturales en vez de ser riquezas, son obstáculos para muchos y muchas porque estamos acostumbradas/os a la mismidad.

Ha sido de trascendental importancia asumirme como sujeto de transformación social como mujer maestra y negra, he resistido con inteligencia, independencia, apoyada en los valores familiares cuando mi papá por ejemplo me hacía ver que había que ser fuerte ante las adversidades que tenía la vida, el afianzamiento en mi cultura, conocimiento de mis derechos, exigiéndolos y haciéndolos respetar como también respetando los de las demás personas debido a son seres con iguales derechos y deberes que yo, que mis derechos terminan, donde empiezan los de la otra persona.

La capacitación es fundamental para la toma de conciencia, una capacitación que descolonice las mentes y asumir las dificultades en ocasiones con alegría, tratando de ser autónoma, sin perder el horizonte, la vinculación a equipos de trabajo, reivindicando las diferencias no como amenazas sino como riquezas en la construcción de ciudadanía posible como otra alternativa de convivencia desde la perspectiva de la otredad entre espacios de convergencia.

Como lo plantea Dubar (citado en da Silva, 2013, p. 213), una construcción de identidad étnico- racial es un proceso que se da a partir de una interacción social, donde se vivencia sentimientos de presión, frustración, inferioridad, revuelta, indiferencia etc. Pero también se experimenta sentimientos de encuentro de victoria, de empoderamiento y auto afirmación.

Como afirma Tenorio, María Cristina (2011), la falta de claridad sobre cómo combinar la cultura propia con el modelo Occidental aunada al prejuicio racial de muchos docentes quienes consideran que los niños y jóvenes a su cargo no tienen las capacidades para aprender con un dominio de las materias del programa. Aquí, juega papel importante el docente y la docente para saber desmitificar estos conceptos e imaginarios que circulan en casi todos los textos y manuales escolares curriculares.

Podemos traer a colación al profesor Garcés, Daniel (2000), en su artículo *Vidas paralelas* cuando expresa que *a través de la educación, se trata de mantener a las comunidades negras bajo cualquier forma de alienación cultural*". Es de importancia para mí como perteneciente a un grupo de mujeres denominadas históricamente como subalternizadas, averiguar por el lugar que hemos ocupado en la sociedad, desde la colonia hasta la actual república.

Es un hecho que, para dar cuenta de tal situación, debemos remontarnos a los orígenes históricos desde su secuestro en África, donde fueron arrancadas de su seno familiar, cultural, territorial, de sus organizaciones tanto políticas, como económica entre otras, para ser sometidas a una diáspora de nunca acabar y de dominación.

Como plantea Lamus (2008), el sistema de dominación impuesto por los invasores y, más tarde por las élites criollas, construye una escala jerárquica sustentada en la idea de raza o en el color de la piel, que atribuye superioridad intelectual al blanco europeo y su cultura, y somete a la explotación, discriminación a indígenas nativos y a los descendientes de los llegados como esclavos de África, aún después de promulgada la libertad de éstos.

Este sistema de dominación, por supuesto que no excluye a las mujeres indígenas, negras, afrocolombianas y todas las llamadas subalternizadas, las cuales han luchado, luchan y siguen luchando por unas condiciones de igualdad de oportunidades y dignificación de su condición de mujeres aportadoras de saberes, culturas y tradiciones que han sido invisibilizadas y negadas debido a prejuicios de inferiorización, asimismo, han sido negados sus conocimientos en los distintos.

Como afirma Viveros:

Las consideraciones políticas relacionadas con las intersecciones introducen un sesgo en la representación de las lógicas sociales de la intersección ya que los movimientos sociales que se definen como movimientos de liberación de un grupo social predefinido (como los movimientos de liberación de las mujeres, de las personas negras o de los obreros tienden a esencializar la relación social de dominación de la que se hacen cargo (el género, la raza, la clase) y a representarla como una relación que existe como tal, independientemente de otras relaciones sociales (p. 2).

En la misma línea, encontramos mujeres que han sido críticas al modelo de dominación como las anteriores y en este orden de ideas, otra de ellas es Betty Ruth Lozano quien nos pone de presente que:

La cultura dominante, a pesar de sus pretensiones hegemónicas, es recreada y transformada por los grupos subalternos como las mujeres, los jóvenes, los/las negros/as y los y las indígenas, que además poseen sus propias formas culturales.

Sobre el papel de la escuela en los países latinoamericanos, se dijo que se desempeñaba como una agencia reproductora de cultura, donde los contenidos de enseñanza, así como el desarrollo de los procesos educativos, son el medio de homogeneización cultural de las clases dominantes, históricamente presentes en cada país (iii).

La educación intercultural, podría ser una herramienta de largo alcance para la puesta en marcha de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, debido a su incidencia para el conocimiento, valoración, entendimiento y nuevos aprendizajes entre los distintos

grupos que conforman la sociedad. Asimismo, podría desmitificar la hegemonía cultural que ha imperado desde la Colonia, basada en la colonialidad del saber, donde los únicos saberes que se han impartido a través de la historia de la humanidad han sido los eurocéntricos, el poder dominante heredado desde los que han manejado el poder tanto económico como político hasta hoy; considerándose de mejor familia y racializando a los que no son de la mismidad.

Esto significa que, desde esta premisa, se construye históricamente la idea de categoría racial desde lo ideológico y, por consiguiente, su generalización desde el poder dominante tanto político como económico utilizado en la colonia y se extendió hasta la actualidad, haciendo por consiguiente la jerarquización y clasificación de valores, idea de razas inferiores y superiores y que los debates académicos hasta ahora no han podido derribar esta falacia.

En palabras de Quijano (2000, pp. 201-203), la idea de raza como construcción mental, expresa la experiencia básica de la dominación colonial. Esta noción es también, para el mismo autor uno de los ejes fundamentales del patrón de poder capitalista moderno/colonial, el cual clasifica a la población en inferiores y superiores. Es, en América, uno de los sustentos políticos que otorgó legitimidad a las relaciones de poder impuesta por los conquistadores, convirtiéndose en el criterio fundamental para la distribución de la población en los rangos, lugares y roles de la estructura de poder de la nueva sociedad. Raza y división del trabajo fueron asociadas y dieron origen a la estructura clasificatoria de la población mundial.

### *Me formo en la Universidad de Antioquia*

Transcurrían los años ochenta cuando decido entrar a la Universidad; como trabajaba en el Municipio de Puerto Berrío (Antioquia), se me dificultaba el acceso entonces un grupo de compañeras y compañeros tomamos la determinación de enfrentarnos a ese reto, hicimos los trámites y quedamos matriculados y matriculadas; esto, significaba un reto grande para mí ya que el clima era muy fuerte trabajaba un semestre en la mañana y otro en la tarde, así mismo tocaba alternar con el estudio ya nos reuníamos en grupos para que se nos facilitara la

comprensión de las tareas y las asesorías que se realizaban los sábados, así mismo el tiempo para diversión era mínimo ya que el estudio corría por cuenta y riesgo propio y era mi responsabilidad quedar bien conmigo misma; por consiguiente, cualquier ratito que me quedaba libre lo aprovechaba para estudiar, la dedicación que empleaba era del ciento por ciento. El tiempo de vacaciones, lo empleaba para hacer cursos dirigidos y poder avanzar en las materias de la licenciatura de español y literatura, así hasta que me gradué en la Universidad de Antioquia.

La Educación a distancia, fue una modalidad de formación que ofreció la Universidad de Antioquia, en la década del 80; ofrecía formación en licenciaturas, que conducían al título de el título de licenciatura en educación en las carreras de matemáticas, biología, química y español y literatura permitiendo la profesionalización de docentes de apartados municipios del departamento de Antioquia sin que tuvieran que abandonar su lugar de residencia ni sus actividades habituales. El sistema funcionaba con módulos de estudio, videos y audios; y existían espacios de encuentro en los centros regionales, o en la Sede Central de la Universidad, en los períodos de vacaciones escolares.

#### *Mi experiencia como maestra en el Real de Tanando*

Tuve la oportunidad de experimentarme como docente en la escuela rural mixta del Real de Tanando, corregimiento situado en el kilómetro nueve del Municipio de Quibdó Departamento del Chocó, ya que uno de mis hermanos mayores ejercía el cargo de secretario de despacho de la gobernación y por petición de él, me nombran docente. Para llegar allá, el desplazamiento era en canoas guiada por uno o dos señores cuando el río estaba seco, o por carro hasta cierto tramo y luego por camino hasta llegar al sitio.

Recuerdo que era un grado segundo de primaria donde el grupo estaba conformado por hombres y mujeres comprendidas entre las edades de ocho y nueve años; como ya tenía un poco de experiencia relacionada con lo étnico y conocedora de la situación de desventajas en que vivía la población negra, inicio con un grupo de adultos a orientar unas clases para



**Nota de El Colombiano, medio impreso en el cual apareció el dato de mi nombramiento como maestra.**

Fui nombrada en la vereda de san Rafael, corregimiento de San Miguel, municipio de Sonsón. Estaba tan lejos de la cabecera municipal, que nos demorábamos 4 horas a caballo haciéndome llorar el esfuerzo físico que debía hacer para montar a caballo; pues en el Chocó, son muy pocos y yo no estaba acostumbrada a cabalgar. Ese primer viaje fue memorable; pues decidí, para llegar sana y salva, caminar, demorándome muchas horas. Cuando me acostumbre Salí una vez a caballo de la vereda para el pueblo, como lo sabía manejar mi mulo se metió por un rastrojo que con tan mala suerte paso por entre un nido de avispa picándome inmisericordemente, mientras la terca bestia pastaba, la terca cabalgadora no hacía caso del arriero que la acompañaba de pegarle para que se moviera, por lastima de maltratar al animal. Hasta que él llegó y con un fuerte latigazo la hizo mover y regresar al camino. Estas condiciones adversas, no fueron impedimento para continuar mí la labor como docente en tan alejada región.

Yo mantenía muchos deseos de conocer el Río Magdalena, porque cuando estudiaba en la primaria, las maestras en las explicaciones de las clases mencionaban que este rio mantenía sucio de tanto sufrimiento que había tenido porque subían toda la mercancía y tiraban los muertos, pero no se nos explicó la trascendencia desempeñada por los esclavizados en tiempos coloniales.

Corrían los años ochenta después de nueve meses de trabajar y me trasladaron al municipio de Puerto Berrío, el contacto con la comunidad se me hacía más familiar, pues la escuela estaba situada a orillas del río Magdalena y esto me traía recuerdos de mi Chocó por el contacto y los recuerdos con el río Atrato de bañarme en él, recorrerlo en canoas, botes, la pesca entre otros.

Luego, se crea la Concentración de cuartos y quintos en este municipio y como era una escuela recién creada, requerían docentes por su puesto también nuevos que no fueran revoltosos según los directivos entonces, escogen a maestros recién llegados entre las cuales

estaba yo, que había sido seleccionada por el director de núcleo de ese municipio comentando que era un estímulo que se me hacía.

Como era época de la violencia, me daba mucho miedo salir a la calle, además nunca había escuchado un disparo de bala lo cual fue para mí traumático pero nunca claudiqué porque a pesar de todo yo quería mi trabajo y me sentía bien con los compañeros y compañeras al igual que con los padres de familia, quienes eran amables y como Puerto Berrío es una zona de clima caliente y las personas de clima caliente se comportan extrovertidas esto hacía que me sintiera a gusto con ellos, pero a pesar de todo yo quería seguir estudiando pero la modalidad a distancia para posgrado no existía.

Seis años más tarde me trasladan al corregimiento de Santiago, municipio de Porce (1986), en este lugar inicio un proceso con la comunidad especialmente con mujeres, niños y niñas; era un programa de sensibilización, visitas domiciliarias así mismo de reconocimiento entre las mujeres se buscaba sororidad entre ellas. En 1991 obtengo el título de licenciada en sociales y humanidades, por parte la universidad pontificia bolivariana a través del instituto de antropología IMA.

### *Regreso a Medellín*

Consigo traslado para la ciudad de Medellín para continuar mi labor como docente en la Escuela San Juan Bautista de la Salle. Como traía un recorrido con respecto al conocimiento étnico, en la escuela con los niños y niñas no realizaba ninguna labor, porque todavía no sabía cómo enfrentar el trabajo con ellos, además, era nueva en esa institución, claro que el director era una persona muy completa y me apoyaba en las ideas que se me ocurrían. Luego, a través de una permuta, paso al Liceo Lorenza Villegas de Santos, para desempeñarme en el área de ciencias sociales, me causó tristeza dejar a los niños, pues estaba apegada a ellos por su ternura, afectividad y muy cariñosos.



### *Prácticas pedagógicas que son prácticas de resistencia*

Enseñaba a través de lecturas comentadas, talleres, videos; los temas relacionados con la Constitución Política de Colombia de 1991 y su relación con algunos Artículos de la Constitución de 1886 para sacar sus propias conclusiones, asimismo, la conformación del Estado y su articulación con los grupos étnicos, las causas y consecuencias del racismo y la discriminación social, la diversidad étnica y cultural existente en Colombia y a su vez en el Departamento de Antioquia, el árbol genealógico de cada una de ellas y también el mío, la legislación afrocolombiana, grandes personajes afroamericanos como Mandela, la historia de Rosa Park y Martín Luther King; afrocolombianos como Diego Luis Córdoba y Miguel A. Caicedo Mena, también, también, el cimarronaje y alguna profesora me pregunto qué era eso, la cabaña del “Tío Tom” es un libro pequeño que narra el proceso de la esclavización de niños, mujeres y hombres tanto jóvenes como ancianos; los medios de producción, el feudalismo, capitalismo, esclavismo; Revoluciones francesa, veinte de julio, siete de agosto y por supuesto la participación de personajes negros, indígenas y mestizos en estas.

En las clases que me correspondían en los diferentes salones, les hacía énfasis en la Cátedra y de esa manera las estudiantes mostraban más receptividad. Algunos profesores ya se les veía interesados por la aceptación de la Cátedra, claro que las niñas lo asimilaban más fácil que los docentes ya que me tocaba organizar sola las actividades y era una lidia para que algunos profesores al menos estuvieran en el salón mientras las niñas desarrollaban las actividades del día correspondiente.

Algunas de las evidencias trabajadas con las estudiantes, sirvieron para ilustración de los talleres de caracterización desarrollado por Axel Rojas en el libro “Aportes para maestros” realizado entre la Universidad del Cauca y el Ministerio de Educación Nacional en el año de 2008, otras reposan en mi poder esperando la oportunidad para ver cómo se pueden editar, así mismo, en ADIDA reposa en el centro de documentación de la Biblioteca un video filmado por Teleantioquia en el programa Despertar Educativo el cual fue socializado con las estudiantes de la época 2004.

Ya para el mes de octubre, enseñaba los mecanismos de participación, deberes y derechos, danzas, platos típicos por regiones, concurso de carteleras. Estas actividades las iba preparando durante el año con el fin de cuando llegara octubre, ya estuviera listo para el 12 de octubre que se conmemora el día de las identidades; trataba de vincular a los y las docentes ya que los talleres los diseñaba sola y ellos y ellas para que ayudaran con la disciplina pues eran catorce grupos en la jornada de la tarde.

*Estas actividades las ubico en el conjunto de las luchas académicas y políticas de una mujer negra y maestra en contra del racismo por el reconocimiento y posicionamiento de la identidad étnica y cultural, su historia y sus saberes.*

Estas luchas me permiten pensar como mujer negra y maestra; desprenderme del estereotipo de que la mujer negra sirve solo para el trabajo por su fuerza que posee en relación con la otra no negra, incansable, no ser digna de consideración, no poseer conocimientos validos con relación al que manejan las otras. Recuerdo una vez fui a una oficina con otra compañera no negra, la información la tenía yo, pues era la organizadora de la actividad se supone que debía establecerse un diálogo entre las tres y no fue así, toda la atención se centró con la otra, la mirada se dirigía a ella, toda la información en adelante la recibía por intermedio de esa compañera; finalmente, no hubo tal apoyo pienso que es así como opera el racismo institucional y este, puede ser ejercido por mujeres contra mujeres no importa quien sea, lo único es que se es mujer negra, un racismo asociado con la discriminación racial y de género no solo lo ejerce el hombre también la mujer.

También pienso que el racismo institucional se ejerce desde las autoridades que supuestamente están para defender a los ciudadanos y ciudadanas en general sin ningún tipo de discriminación como reza en nuestra Constitución de 1991, pero son los principales agresores y transgresores de la norma, los principios fundamentales y los derechos de las personas en este caso de la mujer, negra y maestra que fui yo, me atrevo a pensar que en esta sociedad la

profesión no exime al racismo y la discriminación de género, etnia, sexo y que por lo tanto, estas categorías no se deben separar en su tratamiento.

Mis experiencias en estos entornos, me permiten comprender la forma como ha operado y opera la colonialidad del ser, del saber y del poder hegemónico, y además, como he convivido con este durante mucho tiempo, y que solo el estudio crítico y a conciencia, me da herramientas para enfrentar tales situaciones de opresión, de igual manera, he entendido que desde este trabajo que he iniciado desde lo individual, como se generaliza para entender lo que sucede a la colectividad de las mujeres negras y racializadas, por ser herederas de la esclavización que no debieran ser vistas como afrenta sino como grandes y valientes luchadoras contra una adversidad impuesta por la misma religión, la economía, la política y todas las fuerzas represivas que han operado desde el racismo con el complejo de que unas clases son superiores y otras inferiores.

En este orden de ideas, como mujer negra y maestra, creo que es importante recuperar la propia voz desde la experiencia ya que lo que no se cuenta, no existe y por consiguiente, otras y otros han narrado la historia desde sus intereses y para su beneficio propio, ocultando las voces de otras y otros que han sido desconocidos y desconocidas para el mundo.

Yo creo que es muy importante desde pequeña que la persona conozca sus raíces para reencontrarse para identificarse con ellas saber de dónde viene, para donde va, creo que así se va formando su identidad, saber como Afrodescendientes que hemos aportado a la sociedad y sentirse orgullosa de ser lo que es y a la cultura a la que pertenece, pues si no conoce su historia, está condenada a repetir las mismas injusticias, como por ejemplo cuando yo no sabía que las personas tenían el acento de Buenaventura o Tumaco por ejemplo, yo esperaba que hablaran como yo, y me preguntaba que por qué hablaban así.

Hoy recuerdo que el 12 de octubre, se conmemoraba el día de la raza, a las persona negras las sacaban representando los trabajos más duros y el español dándole fute y a los indígenas, danzando no se profundizaba en la situación de opresión de las personas negras en cambio sí

se hacía más énfasis en la situación de los indígenas que si no hubiese sido por que trajeron a los negros esclavos de África, los indígenas habían desaparecido quienes eran dueños de la tierra, que cuando fallecían, los enterraban con sus pertenencias. Asimismo, en la Catedral de Quibdó, existe una pintura en el mural en el fondo con la representación de la esclavitud, pero iconografía, debería tener su explicación para que sus habitantes, supieran más de su origen y su importancia en el desarrollo mundial, de igual manera en el palacio de la Cultura de Medellín, donde funcionó la Asamblea Departamental, luego Secretaría de Educación, se exhibe una pintura con una imagen de la esclavización, tampoco hacen alusión a los aportes, reconocimiento a la diversidad étnica y mucho menos al desarrollo e impulso económico, político, social, cultural, ambiental, entre otros, de este grupo étnico al país y América en general. Lo que ha ocasionado un proceso histórico de invisibilización, falta de identidad étnico-racial y territorial, porque dicen, que toda persona negra es chocona y que se vayan para su chocó o para África.

Por eso, mi lucha siempre ha estado encaminada a una lucha conjunta entre hombres y mujeres sin distinción, porque la problemática del racismo, la discriminación étnico-racial, la exclusión..., son temas que nos han afectado y nos afectan a todas y todos, de igual manera.

### **Contexto histórico de los afrodescendientes en América Latina y el Caribe**

La cultura afroamericana o afrodescendiente de las Américas y el Caribe es una realidad compleja. Su caracterización obliga a una reflexión sociológica y antropológica que son la esencia de lo político, de lo cual acá se aborda lo que es el currículo y que involucra una visión de proceso, tanto en el tiempo como en el espacio. Retomando una definición del intelectual afrovenezolano Jesús “Chucho” García, los afrodescendientes son el “resultado de un largo proceso de conservación-recreación y transformación de acuerdo a las condiciones sociohistoricos y económicas que les ha correspondido vivir” (García, 2001, pág. 49). La cultura afrodescendiente se enmarca entonces en fenómenos históricos de larga duración, caracterizados por momentos de ruptura, continuidades, deconstrucción y reconstrucción

(Antón, 2006). Se trata de un paralelismo que se entiende como una respuesta estratégica a la esclavización y a la necesidad de adaptación a nuevos contextos, como el de las Américas.

Siguiendo a García, dentro del proceso de larga duración que significó la conformación de la cultura afrodescendiente en las Américas hubo dos características esenciales, la resistencia y la autoconciencia: “La africanía resistió dignamente en un acto de cimarronaje silencioso, buscando mecanismos de sobrevivencia” (García, 2001a, pág. 50). Este fenómeno obligó a romper con la conciencia ingenua y colonizada, para asumir una conciencia crítica y descolonizadora, que sería la semilla para la revalorización cultural, la búsqueda de la libertad, la conquista de la ciudadanía, la politización de la identidad y luego la lucha frontal contra el racismo y la pobreza.

La población afrodescendiente en América Latina es una de las más vulnerables, excluidas y pobres del continente, así lo han dejado establecido la Conferencia Preparatoria de Santiago y la Conferencia Mundial de Durban 2012, además de diversos estudios elaborados o publicados por la CEPAL 2013 y organismos académicos e internacionales. Se trata de un grupo que, pese a su cuantía y a su influencia en el plano social y cultural, se encuentra en desventaja frente al resto de la población en ámbitos como la educación, el trabajo, la salud, la infraestructura y el acceso a servicios públicos en general, como producto de una situación estructural ligada al racismo y la discriminación racial, cuyos orígenes poseen una profunda raíz histórica, cultural y política.

El racismo ha cambiado, se solapa, se oculta, adquiere nuevas expresiones. Podría decir que se sofisticó, pues ya no se funda en lo biológico; el concepto se desplaza para darle paso a un racismo centrado en lo cultural, e la diferencia de formas de ser y entender el mundo.

Pero esta “nueva” forma de racismo no actúa de manera abierta, sino de un modo subyacente. También Negri y Hardt han planteado recientemente que el racismo no solo no ha disminuido, sino que en realidad ha aumentado en el mundo contemporáneo, tanto en extensión como en intensidad. Lo que sí parecen haber cambiado son sus formas y estrategias, de ahí la necesidad de hablar hoy de racismos posmodernos, basados en la cultura, aunque con un fuerte soporte racial de tipo tradicional, en contraposición con los “racismos abiertos” de la época del apartheid y los regímenes

segregacionistas basados en principios biológicos (...). Etxeberría habla de las nuevas formas de racialismo, concordando con los planteamientos de Todorov (s.f.). Señala que esta actualización del racismo se presenta en las actitudes xenófobas y racistas hacia los inmigrantes, que se justificarían por razones culturales y no raciales, por lo que el racismo actual sería más bien un “culturalismo” o un “eticismo”, que encubre el rechazo a los factores biológicos (...). (Bello y Paixao, pág. 43)

Estos cambios a los que aludo, tienen la intención de trasladar el racismo a la cultura, a otros espacios en los que se hace sutil.

De acuerdo con la tesis del antropólogo Manuel Zapata Olivella quien dijera hace algunos años que “las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes”, opino que se refiere a la dominación que ha existido desde tiempos coloniales hasta hoy, donde se ha mantenido oculto otras formas de saberes, conocimientos y seres humanos con sus sentimientos, manteniéndose una sola forma imperante de saber, conocer, ser y actuar bajo el lema de la mismidad (homogenización). Esto, ha sido perpetuado y reproducido a través de la educación mediante la organización, planeación y ejecución del currículo en las instituciones educativas sean oficiales o privadas.

Para José Antonio Caicedo Ortiz (2013), la falta de inteligibilidad sobre la temporalidad de lo afrodescendiente, explica, en parte el ocultamiento de sus voces y pensamientos. De ahí que la invisibilidad también se pueda comprender como un dispositivo de visibilidad invisible, esto significa que no quiere decir que se desea que sean los afros únicamente vistos en presencia, sino, que en la constitución de los discursos de las oficialidades de las disciplinas que avalaron y aprobaron la identidad de Estado, las poblaciones afros no se adaptaban a las exigencias que requería la elite europea y por consiguiente, éstos no fueron incluidos en el tiempo y el espacio de la conformación del Estado Nación, y por consiguiente, fuera de la historia de la república. Me parece más que necesario urgente que se pueda llevar a cabo desde los centros educativos el proyecto casa adentro como lo plantea y desarrolla el maestro (Juan García 2011), historiador afro esmeraldeño en el Ecuador ya que se ha basado en investigaciones y trabajo con su comunidad para así, fortalecer a la comunidad y esta se apropie y pueda ser multiplicadora casa afuera de saberes desde la ancestralidad.

Así que es tarea urgente de la educación retomar los postulados de reivindicar a las poblaciones negras revaluando el legado eurocéntrico que ha operado a lo largo de la historia de la humanidad; es decir, formando las nuevas generaciones con pensamiento crítico frente a las relaciones de poder de dominación que se ejerce desde la academia y poder conquistar unos derechos que han sido negados por efectos de la colonialidad del ser en otras palabras la negación de la existencia como ser humano, es decir, la deshumanización, la cual se inició dice Walsh “dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los “negros”, no como gentes, sino como “cosas “del mercado (lo que Césaire llama la “cosificación,” algo que no sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que en cierta manera, aún continúa.

Así pues, que las luchas de los afrodescendientes incluyen también unas luchas epistémicas y ontológicas (cosmogonía) de larga duración desde el campo del poder saber, poder ser, poder hacer y poder decir. En consecuencia, lo fundamental en este trabajo radica en buscar unas bases desde la educación que posicionen la existencia del otro en este caso los afrocolombianos con la finalidad de construir un proyecto liberador en el marco de una comunidad de comunicación intercultural.

Y como dice Frantz Fanón “No solamente hay que combatir por la libertad del pueblo. También hay que volver a enseñar a ese pueblo y a uno mismo, durante todo el tiempo de la lucha, la dimensión del hombre. Hay que remontar los caminos de la historia, de la historia del hombre condenado por los hombres y provocar, hacer posible el reencuentro con su pueblo y con los demás hombres” (1961 p.271).

Fortalecernos a nivel individual (casa adentro), para replicar a nivel colectivo (casa afuera), y poder buscar alianzas con las personas que estén interesadas en transformarse y ayudar a transformar su realidad.

## **Un sueño: otra escuela, otras educaciones**

Es la escuela quien debe posibilitar al estudiante su reconocimiento identitario, pero si quien imparte la educación no tiene claro su contexto e identidad el estudiante se ve perdido /a, ya las personas son enviados y enviadas a las instituciones educativas llámese preescolar, primaria, bachillerato o universidad, para recibir lo que la casa no puede ofrecer

Como maestra, he venido luchando al lado de organizaciones sindicales, gremiales y organizaciones comunitarias para el reconocimiento de los saberes y la visibilización de la población afrocolombiana en particular y la comunidad en general, porque estoy convencida que es desde la educación que se da una verdadera transformación, para lo cual, se requiere que, como maestra, esté atravesada o tocada por la sensibilidad humana.

Como afirma la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), la educación colombiana como proyecto político en el que se sitúan metas y futuros posibles en la perspectiva, especialmente de los derechos de los niños/as y los/las jóvenes, donde intervienen además, la definición de condiciones materiales y culturales que deben favorecer los mejores aprendizajes y una verdadera formación integral, individual y social, el reconocimiento de la escuela como una práctica social medida por el acto de educar donde se tejen procesos de organización y participación regulados por el deseo de aprender y el poder de enseñar, y orientada por una intencionalidad pedagógica que se sustenta en el cultivo de lo humano<sup>9</sup>.

La Constitución Política de Colombia de 1991<sup>10</sup>, en su Artículo 67, plantea:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y demás bienes y valores de la cultura. (...)”.

---

<sup>9</sup>CEID-FEDECODE. Movimiento Pedagógico. Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo. Bogotá: Ediciones LCB. Diciembre 2012. p.42

<sup>10</sup> Constitución Política de Colombia 1991



De acuerdo a lo anterior, dista mucho este Artículo constitucional porque en la práctica ha sido una lucha organizada de los grupos étnicos (indígenas y afrocolombianos), estas luchas han sido arduas para estas comunidades por la negación permanente de sus derechos, como lo plantea la profesora Castillo en este aparte.

Cuando se aborda el debate sobre etno educación su condición actual como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom-gitanos resulta de dos tipos de batalla. La primera se refiere a las luchas por otra escuela (Castillo 2007), Iniciada por organizaciones indígenas a mediados de del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, durante los años noventa. Lo que explica que en el campo de la etno educación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y en esa medida expresan diferenciaciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

La reforma constitucional de 1991, generó optimismo respecto a las posibilidades de materializar los derechos consagrados a las poblaciones cuya diversidad étnica fue reconocida en el marco de la multiculturalidad. Sin embargo, las reglamentaciones derivadas constitucionalmente en materia educativa para los grupos étnicos (afrocolombianos, indígenas y ROM), se enfrentan a un desmonte gradual, que afecta el reconocimiento de derechos culturales, cuenta habida de la contra reforma iniciada con el Acto Legislativo 01 y la Ley 715 de 2001 (Rodríguez, 2002). Citado en Castillo, Elizabeth.

Lo que implica que se debe buscar por todos los medios, medidas y propuestas alternativas de educación contextualizadas que den cuenta de otras realidades pertinentes para los grupos étnicos y no étnicos que entren en la dinámica de la interculturalidad y el respeto por la diferencia, como es el caso de la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Para hablar de Etnoeducación Afrocolombiana en el contexto de la interculturalidad crítica, se parte de una revisión histórica de lo que ha sido la educación en Colombia, lo que ha ocasionado en las poblaciones indígenas y afrodescendientes reflexiones sobre su presencia y participación en la construcción de la nacionalidad y sus importantes aportes a la consolidación de ésta y su invisibilización en el campo epistémico educativo y de esa manera

se ha acudido a memorias de encuentros anteriores como congresos, investigaciones, seminarios, a intelectuales y militantes de organizaciones de la población afrocolombiana, asimismo, a la historia de la etnoeducación en Colombia. Los seminarios realizados a propósito de este trabajo han permitido recoger teorías importantes para guiar este propósito, lo que ha facilitado establecer que “El proceso Etnoeducativo en Colombia, nace con el proceso organizativo de los grupos étnicos (léase indígenas y afrocolombianos).

Cuando se aborda el debate sobre etnoeducación su condición actual como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom, resulta de dos tipos de batalla. La primera (1) se refiere a las luchas por otra escuela (Castillo 2007), Iniciada por organizaciones indígenas a mediados de del Siglo XX; y la Segunda (2), relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, durante los años noventa. Lo que explica que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y en esa medida expresan diferenciaciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

En su orden de ideas, las luchas por otra escuela, conducen al rechazo a las formas, de escolarización impuestas desde el Siglo XVI denominada iglesia docente, para dar a entender la formación desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilización e integridad a tareas de la escuela.

Intelectuales, líderes, organizaciones afrocolombianas, líderes comunitarios, docentes, campesinos negros y pobladores urbanos, entre los cuales figura el antropólogo y médico Manuel Zapata Olivella; fundaciones tales como la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas, la Asociación Cultural de la Juventud Negra-peruana y el Centro De Estudios Afrocolombianos, dedican sus esfuerzos para exigirle al gobierno de turno y a la administración, el cumplimiento de las responsabilidades para estas reivindicaciones sociales, políticas y económicas. La parte social está encaminada a exigir respuestas a problemas como el derecho a la tierra, el derecho a la participación en política en las esferas institucionales, reivindicando de esa manera también el derecho a la educación sobre la enseñanza de la

historia, las tradiciones, y una fuerte preocupación por la cultura y la memoria histórica para ser visibilizadas. Este último aspecto da pie para la expedición de la cátedra de estudios Afrocolombianos como instrumento que servirá de pautas para un proceso de articulación entre las reivindicaciones y acciones entre los años 70's y sus conquistas más evidentes en los 90's.

### **Educación, escolarización e identidad**

La historiadora Mena María Isabel, plantea que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, no está articulada a los proyectos Educativos Institucionales (PEI), aunque el tema lleva más de 18 años de sancionada la ley y que no existe como una política institucional de la cual las comunidades educativas en su conjunto, ni la secretaría de Educación en particular, puedan dar cuenta del proceso de implementación curricular. (pp.64- 65).

Una verdadera formación integral supone el conocimiento del contexto del cual procede el niño/a, el joven y/o adulto/a, lo cual se relaciona con su lugar de origen; es decir, indagar por su procedencia geográfica, su historia, sus costumbres, su contexto socioeconómico, incluyendo también el contexto de la maestra/o debido a que, estos son de carne y hueso al igual que los infantes que le rodean y hacen parte de una determinada sociedad o comunidad. Por lo que se pudiera decir, que, la educación no refleja ese contexto que es de suma importancia para el desarrollo del aprendizaje de la persona como ser humano.

Como afirma Dubar (2005) citada en da Silva (2013. P, 125), la identidad es construida por medio de dos procesos de articulación entre sí, que buscan presentar una identidad para sí y una identidad para otros. Esas apreciaciones se concretizan a partir de actos de atribución (cuando caracteriza a personas que usted quiere ser). Por la teoría, aunque seamos identificados por otros, podemos acudir a esa identificación y nos definimos de otra forma.

Para Ferreira (citado en Silva 2013, pág. 125), la identidad, también es, un proceso en construcción, en el caso de personas negras esa construcción va a acontecer por medio de

cuatro estrategias que no son fijas ni lineales. Esas estrategias son: estrategia de sumisión, estrategia de impacto, estrategia de militancia y estrategia de articulación. Según ese autor, los estadios se constituyen como “momentos en que el individuo expresa actitudes y conceptos particulares desarrolladas sobre sí aún, sobre las personas y sobre su mundo, dentro del desenvolvimiento de la identidad”. (Ferreira, 2000, P. 69).

Relacionando el significado del contexto social del niño/a, el/a joven, el adulto con las palabras de Fortes (citado en Cole, 2011), el espacio social es la sociedad en su escenario ecológico observada desde el punto de vista del individuo. El individuo crea su espacio social y es, a su vez, formado por éste. Por un lado, su rango de experiencia y comportamiento es controlado por su espacio social, y por el otro, todo lo que aprende hace que éste se expanda y se diferencie más. Durante la vida el individuo cambia con su desarrollo psicofísico y social. (...). En la evolución del espacio social de un individuo encontramos una medida de su desarrollo educativo. En consecuencia, el contexto lleva implícito las costumbres que son el acervo cultural de cada persona y no se puede menospreciar a ningún ser humano por el hecho de que su cultura no sea la misma del resto del grupo, dígame cultura mayoritaria (dominante), o cultura minoritaria(dominada),lo que sucede es que cada persona tiene su ritmo de aprender, de asimilar y acomodar sus esquemas o estructuras mentales a los nuevos conceptos y contextos, de allí, la importancia del maestro o la maestra de ser provocador/a para facilitar los nuevos aprendizajes ya que éste se da en todo momento y lugar para el desarrollo satisfactorio de ese ser humano que ponen en nuestras manos y que es responsabilidad del docente hacer que esta nueva criatura sea reconocida, valorada y visibilizada en todos los espacios y rincones de la geografía nacional, y local; así mismo, pueda incorporarse con todo su potencial al nuevo contexto sin olvidar el propio, reconociendo las diferencias individuales y que cada quien tiene talentos para desarrollar otras destrezas como la habilidad cognitiva, para conocer y aprehender otras formas de ver el mundo; la habilidad afectiva desarrolla sensibilidad y gusto por lo que le rodea; de igual forma, está la habilidad física que le va a permitir desarrollar su motricidad tanto fina como la motricidad gruesa.

Chalmers plantea que los educadores también deben comprender que no todos los estudiantes de un determinado grupo étnico deben aprender necesariamente de una determinada manera. Y que la cultura no se define exclusivamente a partir del carácter étnico, sino que es mucho más complejo que todo eso. Es importante en lo posible al estudiante ingresar a la institución educativa, sea cual fuere su origen, indagar por sus costumbres y saberes, que aprendizajes previos trae o sea su currículo oculto para detectar ritmos de aprendizajes y evitar lanzar juicios de valor y estereotipar a niños y niñas juzgándolo/la por su condición étnica.

En este orden de ideas Tenorio (2011) plantea que antes de la escolaridad generalizada, los niños y niñas de los grupos étnicos ayudaban a sus padres en todas las tareas domésticas incluyendo la siembra; se formaban haciendo. Se trataba de un aprendizaje incrustado en la ejecución de todas las actividades cotidianas, que forjaba su inteligencia social y cultural, las habilidades corporales y manuales, la buena disposición para aprender de los mayores, el cuidado de su territorio y de los seres que en él viven. Esta investigadora continúa planteando que con la escolaridad pasaron a un aprendizaje artificial y superficial, que desgrana discursos fragmentarios por los horarios de la planeación diaria, que produce actividades que los chicos y chicas cumplen a medias sin preocuparse por saber para que sirvan.

De esta forma si el estudiante no le encuentra sentido a ese discurso vacío, de hecho, que se cansará, presentará desatención a las clases y terminará desertando de la institución educativa sea quien fuere no solo de los grupos étnicos. En este mismo sentido, De Haan, (citada en Cole 2011) plantea que el niño nunca era orientado hacia una tarea sin ser parte integral de ella (...) “El acto de aprender”, “no era separado, ni era creado un dominio completamente diferente para aprender (...). El aprendizaje debía ocurrir a través de la participación en el transcurso normal de las actividades y enfrentando retos auténticos.”

Más adelante continúa diciendo que las dolorosas falencias de la escolarización moderna – incluidos los bajos niveles de desempeño, la extendida falta de interés de los estudiantes, las altas tasas de deserción y las grandes disparidades entre los niños, de acuerdo con sus antecedentes étnicos/sociales – son temas comunes de los medios. La instrucción basada en la idea de aprendizaje cognitivo, argumentan (Cole p.27), debe centrarse en ejecutar tareas en un

dominio de contenido por medio de la observación y práctica por parte del estudiante, en combinación con modelos, preparación y apoyo dinámico (“andamiaje” y “desvanecimiento”) proporcionados por los profesores.

En consecuencia, si miramos una encuesta coordinada por María Isabel Mena García aplicada en el año 2010 en Bogotá y 2011, y por Virginia Mena Córdoba a los profesores y profesoras tanto en como en Medellín y Valle de Aburrá, encontramos que algunos docentes tienen la concepción de que los niños/as afrocolombianos pertenecientes a este mismo grupo, sólo son buenos/as para las danzas, el fútbol y la educación física respectivamente y fueron medidos por su color de piel, por lo tanto que su aprendizaje en las otras áreas del conocimiento no es muy bueno. Son estos prejuicios y estereotipos que demuestran que una educación intercultural, podría ser una herramienta útil para la erradicación de prejuicios que permitan la descolonización de las mentalidades que tanto daño le han hecho a la educación y a los niños/as afrocolombianos/as hasta el punto que en estos momentos no he encontrado en la carrera que se hable de esta población como sí de muchas otras.

En este sentido teniendo en cuenta los planteamientos de Tenorio quien afirma que la falta de claridad sobre cómo combinar la cultura propia con el modelo occidental, aunada al prejuicio racial de muchos docentes – quienes consideran que los niños /as a su cargo no tienen las capacidades para aprender con un buen dominio las materias del programa curricular y que desafortunadamente, poner en diálogo dos modalidades esencialmente contrarias de aprender, de pensar y de vivir en el mundo, y establecer además modalidades de articular en el entorno escolar esta supuesta complementariedad se ha revelado infructuoso.

Parfraseando a Tenorio (pp. 66-67), quien explica que la falta de la educación familiar tradicional, la falta de contextualización o sea la relación entre la realidad y la práctica- de la enseñanza de los establecimientos escolares, la ausencia de contenidos propios en lo que se enseña en las escuelas, colegios y hasta en las universidades, así como la escasa autonomía de su sistema frente a la educación oficial son elementos suficientes para una reforma educativa”.

En la medida que cada docente apropie esta temática o se cuente con las herramientas necesarias estos impases serán superados en corto plazo.

### **Cómo han sido las luchas por el reconocimiento<sup>11</sup>**

El despertar a una conciencia política me surge a raíz del paso por el magisterio, ya que en varias ocasiones tuve la oportunidad de representar al magisterio en general como delegada en varias ocasiones, coordinadora de la Comisión de Ética y veeduría de la organización sindical en representación de las maestras y maestros, secretaria del movimiento político al cual pertenecía.

En ese entonces, las luchas étnicas se hacían más soterradas porque estábamos luchando por gremiales homogéneos; el racismo ha operado siempre de diversas formas, unas veces soterradamente y otras veces más agresivo. Los docentes, han reconocido en mí una persona dedicada y perseverante de allí, que he sido tildada como racista porque no me he dejado doblegar como han querido algunos. Esa perseverancia me ha servido para ir ganando espacio, confianza y cada día más compromiso conmigo misma y con los demás.

Yo me inicio con la temática de la gente negra, en el año 1994, con la socialización de una ponencia a docentes del núcleo educativo 918 perteneciente a la comuna de Manrique, cuando laboraba en la Escuela San Juan Bautista de La Salle del mismo núcleo en la ciudad de Medellín. En esta fecha se hace el reconocimiento a las luchas de los derechos de la gente negra con la promulgación de la Ley 70 de 1993 y en ADIDA, se difunde este acontecimiento,

---

<sup>11</sup> A este respecto, valga citar lo que Maguemati Wabgou, Jaime Arocha Rodríguez, Aiden José Salgado Cassiani y Juan Alberto Carabalí Ospina (2012) dicen sobre las luchas por el reconocimiento. Pues, si bien es cierto que las más se ubican en un híbrido, tener esta historia cercana contribuye a tomar mayor conciencia sobre la “visibilización” de las luchas: “La primera vertiente se relaciona con las organizaciones de corte étnico-racial, surgidas de zonas rurales, las cuales han ido reivindicando sus derechos al territorio y el reconocimiento de sus prácticas culturales y ancestrales. La segunda se refiere a las organizaciones que surgen de áreas urbanas con el fin de afirmar su presencia en estos espacios, tener una influencia en la acción política y articularse con las organizaciones de las zonas rurales. La última, que es, a su vez, la más reciente, surge de los procesos de desestabilización y debilitamiento del MSA, promovidos desde el Estado y otras fuerzas políticas (oficialistas y/o paraestatales), basados en mecanismos clientelistas y politiquereros, al igual que en las diferencias de opinión al interior de las organizaciones, en general, y en sus divergencias para encontrar estrategias comunes de lucha política”. (pág. 19)

lo cual, me facilitó la vinculación de lleno a la temática de las comunidades Negras con el nombramiento como Comisionada Pedagógica Nacional que a su vez, también lo era para el Departamento de Antioquia; Comisión que duró dos años (1996 – 1998); esta actividad no me eximía de desarrollar mi labor como docente en la Institución. Desde entonces, he venido trabajando por el reconocimiento y reivindicaciones de las comunidades negras en Medellín y Antioquia, específicamente en el eje de la educación porque desde este eje, se humaniza a las personas, se conoce la propia historia, la de los demás y sus diferentes contextos y situaciones.

Mis primeras aproximaciones al tema se dieron para el segundo Congreso Pedagógico Nacional (coincide esto con la promulgación de la ley 70 de Comunidades negras); pues el CEID de ADIDA, buscaba ponencias en aspectos relacionados con la educación o con relación a los grupos étnicos, lo podía hacer ya que se iba a celebrar el segundo congreso pedagógico nacional y estaba acabando de salir la Ley 70 de 1993, Ley de comunidades negras.

Entre 1995 y 1996 se inician los debates para la conformación de una comisión de comunidades negras<sup>12</sup> para interlocutar con el Ministerio de Educación Nacional en políticas etnoeducativas quedando elegida ya que era la que venía liderando procesos étnicos afro en la zona urbana y así para finales del año 1996 se conforma la comisión pedagógica de comunidades negras integrada por dos docentes de cada uno de los 32 departamentos para asesorar al MEN y es cuando se toma la decisión para incidir en las políticas educativas para afectar el currículo, ya que los derechos de las comunidades negras solo vienen a ser reconocidos con la Constitución de 1991, cansados de la homogenización e invisibilización, además de la falta de garantías, derechos y falta de oportunidades en la educación, se expide el Decreto 1122 de 1998.

la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras tenía las siguientes funciones (artículo cuarto)

---

<sup>12</sup> Creada mediante Decreto 2249 del 22 de diciembre de 1995



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.

Para ese entonces ya estaba sindicalizada, hacía parte de uno de los primeros sindicatos de maestros del país: ADIDA fui designada con otro compañero Carlos Rentería, por el compañero Vicente Brayan Rivas directivo de la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA en esa época, para que representáramos a los docentes afros afiliados a ADIDA, quedando elegida yo para hacer parte de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades negras en Antioquia.

En el artículo 8 del decreto 2249, se presentan las funciones de las comisiones departamentales

1. Asesorar la implementación de los lineamientos y políticas de la educación para comunidades negras en coordinación con la Comisión Pedagógica Nacional.
2. Acompañar a las comunidades afrocolombianas en los procesos etnoeducativos, en la elaboración de modelos educativos propios y en el desarrollo de programas deportivos, recreativos y culturales.

3. Promover en las comunidades negras la participación, el seguimiento y la evaluación de los procesos de investigación en la región con el objeto de que asuman los procesos y definan conjuntamente la aplicabilidad de los resultados de la investigación de acuerdo a sus propios intereses.
4. Elaborar propuestas de reglamentación de la Ley 70 en los aspectos de identidad y demás normas concordantes.
5. Propender para que según la Ley 115 de 1994, las políticas de Educación Departamentales, Distritales y Municipales para la orientación

En los debates, querían expulsarme con el argumento de que mi participación no era válida por ser ADIDA un sindicato y no una organización que agrupara solo los intereses de las comunidades negras, además, que el debate no era político a lo que me opuse con el argumento de que ADIDA, es un sindicato que representa la diversidad tanto cultural como étnica y por tanto yo, iba en representación de la etnia negra agrupada en ese sindicato en lo pedagógico; así que fui elegida consultiva de 1996 a 1998. (Espacio de diálogo creado por la Ley 70 de 1993, o Ley de comunidades negras para la atención a los asuntos de carácter regional y nacional que interesan a las comunidades negras; con lo cual se busca apoyo desde lo local, lo regional y lo nacional para la defensa de la vida).

Ya comisionada nacional y departamental inicio con María Isabel Mena como funcionaria del Ministerio de Educación y Marta Chaverra, como gerente de la asesoría de comunidades negras una serie de talleres de sensibilización a docentes en aspectos etnoeducativos y la cátedra de estudios afro colombianos respectivamente en diferentes regiones de Antioquia , Bajo Cauca, Urabá y Valle de Aburrá, no pudiendo continuar por falta de recursos económicos y presento a pesar varias propuestas a secretaria de educación para capacitar docentes, propuestas que fueron desatendidas.

Al pertenecer a la Comisión Pedagógica Nacional para Comunidades Negras, de hecho me correspondía desplazarme a diferentes Departamentos con mayor presencia de población Afrocolombiana, con el fin de conocer las condiciones y necesidades educativas que ameritaran intervención y cómo afrontarlas desde el Gobierno Nacional, Como era de esperarse, lo que se trataba en esas reuniones yo lo compartía con los docentes como era

explicarles que existía la Ley 70 de 1993, para el reconocimiento de la población negra y que estábamos trabajando en la elaboración de un Decreto para ser trabajado en las Instituciones Educativas de Colombia. Luego, pedí permiso a las directivas de la Institución para realizar talleres de lo que estaba tratando en esa comisión, la Coordinadora me responde: ¿para qué te pones en eso, si las únicas negras somos nosotras dos?

Los viajes se realizaban mediante oficio emanado del Ministerio de Educación Nacional a los diferentes rectores y rectoras para efectos de permisos. Un día en reunión de profesores una docente me increpa diciéndome: “Es que usted no tiene sentido de pertenencia, lo que está haciendo es para beneficio suyo, ya que en nada beneficia a la Institución”. Este tipo de reclamos eran frecuentes, a veces las luchas por la dignidad y el reconocimiento, eran vistas por otros maestros, como luchas personales; ello me demostraba que la raza era un tema vedado en las luchas magisteriales.

### **El sindicato y mis luchas**

Para insistir en el tema de la CEA y la formación de maestras, luego de mi experiencia como Comisionada pedagógica nacional regreso a ADIDA, y retomo la coordinación de la Cátedra de Estudios al interior del CEID donde he venido realizando una serie de seminarios alusivos al racismo y la discriminación racial en la escuela con la participación de ponentes nacionales e internacionales y en el 2013 se vincula la Universidad de Antioquia (U. de A.) A través de Diverser para participar en el Tercer Seminario de Cátedra de Estudios Afro colombianos. El Primero se realizó el 30 de noviembre de 2010, el segundo en el 2011 con presencia de ponentes nacionales y de la reconocida Diana Uribe Forero, el tercero en el año 2012 con ponentes Internacionales y en el 2013 el Cuarto con Isar Godreau de la Universidad de Puerto Rico.

A través de los años he sufrido diversos aspectos de discriminación por ser mujer, afro y sindicalista, hasta el extremo de llevar ante los estrados judiciales a compañeras mujeres por

agresiones físicas y verbales, por discriminación. Pero estas dificultades no han logrado acallarme porque sigo luchando hasta donde las fuerzas me lo permitan.

En este relato puedo decir que he tenido logros aciertos y desaciertos a través del tiempo. Este lo he invertido en mi misma me ha permitido devolver recíprocamente en servicio a mi comunidad afro y no afro, por quienes y con quienes continuaré realizando la tarea.

Pienso que hay mucho que hacer en la lucha por los derechos humanos del colectivo al cual pertenezco, pero todo no está perdido como parece, poco a poco se van dando pasos importantes, intento ser optimista, y aunque quizás todo sea una utopía, me gusta pensar que un país mejor es posible y que muchos de los cambios necesarios están en nuestras manos. Me incomoda mucho cuando las personas se quejan de algo o se proteste por mejorar las condiciones de calidad de vida sin aportar soluciones o formas de cambiar lo que no nos gusta.

#### *Actividad intelectual en el sindicato*

Antes de la coyuntura de la Constitución Política de Colombia de 1991 el (12) de Octubre se estableció como el día de la raza. Algunos docentes que ya hacíamos presencia como pedagogos organizados al interior de la Asociación de Institutores de Antioquia, desde el Área de Ciencias Sociales cuestionábamos dicho término y nos gustaba más hablar del día de las identidades.

Afortunadamente, la Constitución nos dio la razón e introdujo las categorías políticas de multiculturalidad y pluriétnicidad para reivindicar la diversidad existente en Colombia y como una fuente de aceptación de nuestras raíces africanas que al lado de los nativos y obviamente del invasor fueron constituyendo las mayorías de las poblaciones de la Nueva Granada.

Estos hechos conllevaron a que en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes después de muchos debates académicos para el año de 1998, se aceptara la conformación de la Comisión de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos con el firme propósito de

dedicarle análisis, estudio y propuestas sobre esta temática tan específica pero igualmente tan basta en nuestra patria.

ADIDA, como agremiación de docentes del Departamento de Antioquia, a través de la Secretaría de Asuntos pedagógicos y Educación Sindical, plantea dentro de sus funciones, promover el mejoramiento, cualificación y actualización de nuestros maestros y maestras desde una perspectiva holística. Es por ello que se ha planteado el reto de reconocer la existencia de los grupos étnicos en general y en particular los Afrocolombianos, haciendo visible y valorado sus aportes al desarrollo y conformación de la nacionalidad colombiana. Así los Seminarios han tenido como propósito la construcción colectiva de herramientas conceptuales, pedagógicas y metodológicas para la implementación y aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las instituciones y Centros Educativos del Departamento de Antioquia y del país, dado que, en el 2011, se conmemora el año Internacional de los afrodescendientes.

Asimismo se justifica la puesta en marcha de estos Seminarios para la transversalización y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, además, permiten el análisis, la reflexión-acción, nuevos enfoques en el que hacer pedagógico; propiciando la creación de modelos educativos adecuados para las Instituciones y Centros Educativos para atender la multiculturalidad y etnicidad existente en Colombia de acuerdo a las condiciones específicas de los grupos y personas que acceden a los planteles educativos, atendiendo a las políticas ordenadas a nivel Internacional de las naciones Unidas, la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación de 1994, la ley 70 de 1993 y sus Decretos reglamentarios el 1122 de 1998 y el 804 de 1995, en relación con las poblaciones Afrocolombianas, Negras, palenqueras y Raizales.

Estos Seminarios tienen importancia porque permiten hacer una revisión acerca de lo que viene sucediendo con la inclusión y desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los Establecimientos Educativos del Departamento de Antioquia.

Para nadie es desconocido que en los Establecimientos Educativos existen problemáticas asociadas con la Discriminación y el Racismo, que en ocasiones le ha tocado al docente o estudiante afro, afrontar solo/a esta situación. En tal sentido, ADIDA, como defensora de los Derechos Humanos, une sus esfuerzos para invitar al magisterio a participar activamente en los Seminarios talleres que se llevan a cabo en esta, con relación a la CEA en el Departamento de Antioquia, con el propósito de que surjan los mejores resultados, que permitan un enfoque diferente a la formación de nuevos ciudadanos y nuevas ciudadanas garantizando el Derecho fundamental a la Educación con calidad y pertinencia, el reconocimiento y valoración a los Afrocolombianos y Afrocolombianas y a su dignidad como centro y sujeto de la educación.

Los seminarios realizados son:

Año	Tema	Descripción
2011	<b>Racismo y discriminación racial</b>	Con motivo del año Internacional de los Afrodescendientes declarado por las Naciones Unidas ONU. Este tuvo una masiva asistencia, Contó con la presencia de la historiadora y periodista Diana Uribe Forero, como expositora principal, el objetivo central estuvo orientado hacia los avances, retos y desafíos en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Instituciones Educativas de Antioquia y el país, de acuerdo con la procedencia de los y las asistentes al seminario. Además de la expositora principal, se contó con la asistencia de diferentes Instituciones como la Universidad de Antioquia representada por el antropólogo Ramiro Delgado , Universidad Nacional en representación asistió el ex decano Oscar Almario; Universidad de Medellín, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, el Programa Presidencial para las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras asesorado por la doctora María Isabel Mena G., la Gerencia de Comunidades Negras de Antioquia dirigida por el Doctor Vicente Brayan Rivas, además de otras Institucionalidades.
2012	<b>Retos y metas del proyecto internacional la ruta del esclavo</b>	Resistencia, Libertad y Patrimonio ante el DECENIO de las personas Afrodescendientes. En esta ocasión, contamos con la presencia y acompañamiento de la doctora María Elisa Velázquez Gutiérrez, Coordinadora del Seminario poblaciones y Culturas de origen africano en México en el Instituto Nacional de Antropología e Historia, México; además presidenta del Comité Científico la Ruta del Esclavo, quien presentó la ponencia Central iniciando con una Reflexión sobre la VIDA DE LA POBLACIÓN africana en la Nueva España. Se trabajó con una diversidad de ponencias como ponentes, como la doctora María Isabel Mena García, Axel Rojas de la Universidad del Cauca, la Doctora Elizabeth Castillo de la

		<p>Universidad del Cauca, el doctor Oscar Almario García, el Magister Fernando Estrada del Centro de Investigaciones Diversas de la Universidad de Antioquia.</p> <p>Para los que estamos aquí es obvia la importancia de continuar con la investigación y difusión de las experiencias, procesos y consecuencias en torno al fenómeno de la esclavitud en diversos periodos y sociedades y, por supuesto, en lo que se refiere al comercio de personas esclavizadas que desde el continente africano llegaron a casi todas partes del mundo. Este punto me parece de particular importancia porque las consecuencias de la esclavitud, como la pobreza, el desempleo, las migraciones y, sobre todo, las problemáticas de racismo y discriminación, son aspectos que en muchas sociedades contemporáneas se ignoran y se menosprecian.</p> <p>En latitudes africanas, por otra parte, muchas sociedades aún padecen y resisten circunstancias de pobreza y desigualdad, que no son sino los efectos persistentes del comercio de personas esclavizadas y de la colonización posterior. Las migraciones contemporáneas de africanos a Europa o a los Estados Unidos y las situaciones de racismo y discriminación que padecen no son sino ejemplos relacionados también con este pasado histórico que no hemos sido capaces de resolver.</p>
2013	<p><b>Socialización de experiencias etnoeducativas en las instituciones del país</b></p>	<p>Se contó en esta ocasión con la presencia de la distinguida e investigadora puertorriqueña Isar Godreau quien, a su vez, hizo de invitada central con su experiencia titulada: <i>arrancando mitos de raíz</i>: Guía para una enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico.</p> <p>Asimismo, se contó con la presencia y acompañamiento de la doctora María Isabel Mena García como pionera del proceso Afro a nivel Nacional e Internacional; también se contó con ponencias realizadas por algunos/as docentes de los trabajos que vienen desarrollando en sus Instituciones Educativas.</p> <p>La Institución Educativa Normal Manuel Cañizalez del Municipio de Quibdó, Departamento del Chocó</p> <p>La experiencia <b>NEGRA SOY</b>, es una estrategia lúdico-pedagógica y étnica que busca desde diversas actividades académicas el fortalecimiento de la identidad racial y formación étnica para la no discriminación y el racismo entre las estudiantes de la normal superior <b>Manuel Cañizalez</b> de Quibdó. Además de despertar el interés étnico desde la primera infancia inquietando a las niñas para el reconocimiento de su identidad, su cultura, sus valores y su desarrollo integral como persona afro, desde la participación activa en actividades lúdicas, académicas y pedagógicas que generen en ella una visión positiva del ser negras.</p> <p>Institución Educativa Rosa Mesa de Mejía del Municipio de Armenia Mantequilla en el Departamento de Antioquia.</p> <p>Esta estrategia está encaminada al fortalecimiento de competencias comunicativas, cognitivas, afectivas, ciudadanas, artísticas, motoras, éticas, culturales y el afianzamiento del sentido de pertenencia</p> <p>Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID- ADIDA-</p> <p>La experiencia tuvo como epicentro el llamado a apropiarse de la Etnoeducación como un proyecto alternativo con la finalidad de</p>

		<p>promover el conocimiento y apropiación de la etnoeducación a partir de un proyecto de educación intercultural que contribuya a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural; proyecto basado en principios de equidad, igualdad de oportunidades, libertad, respeto por el otro y, sobre todo, orientado hacia un sistema intercultural que permee toda la educación colombiana.</p> <p>La experiencia de las Instituciones Educativas de Bogotá presentada por la Investigadora María Isabel Mena G., con el título 20 AÑOS de la Ley 70 de 1993. Logros y Retos en la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Presenta un balance de las temáticas trabajada en los Cinco Seminarios realizados con docentes.</p>
2014	<p><b>Socialización de la política pública para la población afrocolombiana</b></p>	<p>La presentación central estuvo a cargo de la ORGANIZACIÓN DE COMUNIDADES NEGRAS: CNOA, actuó como expositora la profesional Dora Julio conde, en su presentación enfatiza la importancia de no complicar las cosas para que pueda tener sus efectos; o sea, alcanzar los objetivos propuestos como es el Enfoque diferencial. Las actividades se desarrollaron bajo la modalidad de mesas de trabajo, con el acompañamiento de Diverser, Gerencia de primera infancia, Universidad de Antioquia, Universidad del Cauca entre otras.</p> <p>Se hizo un esbozo de la normatividad que a continuación se presenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constitución Política de 1991</li> <li>• Ley 70 de 1993 o Ley de Negritudes</li> <li>• Convención sobre los derechos del niño de la UNICEF. Adopción en Colombia mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991</li> <li>• Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000)</li> <li>• Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)</li> <li>• Decreto 1137 de 1999: que organiza el Sistema Administrativo de Bienestar Familiar-Conformación de Consejos o Comités para la Política Social</li> <li>• Resolución 3588 de 2008 por la cual se aprueban los Lineamientos Técnicos para garantizar el derecho al desarrollo integral en la primera infancia.</li> <li>• CONPES 109 de 2007: Consagra la Política Pública Nacional de Primera Infancia Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Política Nacional de Atención a la Primera Infancia. Bogotá.</li> <li>• Marco general orientaciones de política pública y lineamientos técnicos de atención diferenciada ICBF en materia de Familia Infancia y Adolescencia de Grupos Étnicos de 2007.</li> <li>• CONPES 123 de 2009: Atención Integral de la Primera Infancia, con el fin de garantizar a los niños y niñas condiciones necesarias de forma óptimas que les permitan recibir una atención integral con calidad.</li> <li>• CONPES 3660 de 2010: Consagra la Política para promover la igualdad de oportunidades para la población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal.</li> <li>• Decreto 804 de 1996: Por medio del cual se reglamenta la</li> </ul>



		<p>atención educativa para grupos étnicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto 1122 de 1998: por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.</li> <li>• Decreto 1627 de 1996: Por el cual se reglamenta el artículo 40 de la Ley 70 de 1993. Partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la educación superior a los miembros de las Comunidades Negras. (ICETEX)</li> <li>• Ley 1482 de 2011: Ley contra actos de racismo y discriminación</li> <li>• Sentencias de la Corte/ T025, Autos (A005, A251)</li> <li>• Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014</li> </ul>
2015	<p><b>V seminario internacional de etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos y IX capítulo de África en la escuela: infancia y racismo.</b></p>	<p>Como su nombre lo indica, este seminario contó con la participación de México y la hermana República de Cuba, también fueron ponentes prestantes Universidades, se trabajó con la modalidad de Panel.</p> <p>El objetivo fue reconocer en el marco del Decenio de los Afrodescendientes, los aportes académicos que han contribuido al descentramiento del racismo como elemento estructural del sistema educativo, a través de la visibilización de experiencias y saberes propios, que por su valor pedagógico evidencian los lugares que ocupan las infancias de las comunidades negras desde las epistemologías interdisciplinares.</p> <p>Teniendo como base la exploración desde la norma y la ausencia de visibilización en etnoeducación con primera infancia de comunidades negras, no aparecía en los juguetes, literatura, iconografía ni sabiduría en los textos escolares a modo de contenidos como tampoco una política que reivindicase los aportes de estos descendientes de africanos y africanas que hicieron posible el desarrollo mundial.</p> <p>Tampoco existe una política pública desde la escuela con el propósito de rescatar la tradición oral a partir de las voces de las personas mayores que posibiliten la pervivencia de la memoria ancestral y acentuar las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos, reconociendo y valorando los cuentos, los mitos las leyendas, las tradiciones entre otros, como estrategias para el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de los niños y las niñas, para lo cual es importante la formación y cualificación de maestras y maestros en investigación educativa que permita la transformación de sus prácticas en el aula.</p> <p>Posibilitar la generación de una línea base colectiva desde las mismas organizaciones afrodescendientes y demás asistentes al evento, con lo cual, se contribuye al autorreconocimiento como personas negras poseedoras de una historia y un legado, ya que en los procesos grupales se fortalecen o construyen propuestas colectivas contribuyen al fortalecimiento individual y colectivo.</p> <p>“crear conciencia, sensibilidad, reconocimiento, valoración y fortalecimiento en el ejercicio de la diferente respecto a la cultura”; “empezar el cambio en nosotros mismos para así sentirnos empoderados, seguros/as e identificados/as con lo que se va a enseñar, promover e implementar”.</p>

## **Luchas de mujer negra**

Algunos de los eventos señalados antes, dan cuenta de una situación en la cual la identidad étnica es mal vista. Dubar, señala que una identidad social (además, cabe destacar que se trata de esa identidad como mujer negra en el departamento de Antioquia) es un proceso que se da a partir de la interacción social.

Aplicado este concepto a mi condición de maestra, develo que se trató de una lucha constante por esos sentimientos de desprecio, frustración, rencor, inferioridad, revuelta, indiferencia etc; por ejemplo, en el caso de la ponencia para el Congreso. Era necesaria mucha fuerza, voluntad y firmeza para seguir, para permanecer, para estar allí, y buscar “estrategias de sobrevivencia que las fortaleciera para el enfrentamiento del conflicto étnico- racial con el cual acababan de deparar conscientemente”. (Silva, 2007, p. 160).

Así, no solo me era necesario construir una identidad pedagógica, como maestra y sujeto de saber tal como promulga el movimiento pedagógico; sino que me era necesaria una identidad como profesora negra; y para ello recurrí a los saberes de mi pueblo, a mis vivencias familiares. Silva señala:

Como espacio de socialización primario, las actitudes de auto afirmación de pertenencia a familias aparecen de forma privilegiada, como saberes que posibilitan un inicio de construcción de identidad de negras abunda en la infancia. Entre esas actitudes encontramos: Un discurso que distingue, clasifica, y de concreción de pertenencia, porque media un ofrecimiento de referencias positivas sobre una población negra (las historias contadas, los juegos y brinquedos de infancia); una postura en los discursos de auto afirmación de identidades, que queremos destacar por medio de fala da profesora Inaldete Pinheiro.

Para Dubar (2005), “una identidad social no es “transmitida” por una generación a otra; también se transmite en el aula de clase; aquí cobran sentido las afirmaciones que hemos señalado de Castillo y Mena sobre la escuela y su papel en la formación de otras identidades, en el reconocimiento de otros saberes. Para ello, un conocimiento sobre historia y cultura afro

colombiana y otro tipo de saber adquirido en la práctica social que hace una mediación para una aproximación como una pertenecía étnico- racial de las profesoras. Las fallas de las profesoras indican que ese saber les fue presentado por diferentes fuentes y enfoques diferentes y dimensiones.

Un primer grupo de saberes sobre saberes de historia y cultura afrocolombiana, aprendido en la práctica social, corresponde a informaciones y representaciones sobre lo negro y su historia destacándose un pensamiento ideológico de mitos de mulatas sensual. Estos elementos tienen influencia en mi percepción como mujer negra; pues, los cursos me permitieron construir una idea de equidad étnica – racial en la Educación, que me posibilitaron una percepción y afirmación de pertenencia étnica – racial.

Abordar el tema de la negritud, me permitió develar la importancia de éste, la apropiación de conocimientos para un desenvolvimiento de trabajo; la adquisición de seguridad para tratar los conflictos en el aula de clase; y por la apropiación de la temática como un campo de la investigación.

Poseer conocimiento para realizar un trabajo sobre las relaciones étnico- racial en espacio escolar es elemental, más no es suficiente. Es preciso conquistar aliados y aliadas en ese proceso. Lo mismo siendo una tarea que se inicia con esfuerzos individuales, necesita ser transformada en una acción colectiva que pasa los límites del aula. Una estrategia de recuperar la historia, de contar mi se presenta como una posibilidad concreta de fortalecimiento individual y de construcción de amistad, una vez que los conocimientos apropiados son de orden teórico y de orden práctico.

Tal como lo dice Silva, (2006), no existen recetas para el trabajo docente, lo que debe existir es la colaboración para producir estrategias metodológicas, que contribuyan a evitar el silenciamiento de las profesoras negras sobre las relaciones étnico- raciales en espacio escolar; pues muchas veces callamos por inseguridad, desconocimiento, porque nos han indicado que es una cuestión cultural que está enraizada y por eso no vale la pena discutir, para evitar un

conflicto, para preservar o guardar sufrimiento que significa enfrentar tales situaciones. Además de esto, debemos hacer frente a estereotipos estéticos, cognitivos, sociales. La formación en los temas actúa como mecanismo de deconstrucción y reconstrucción de la imagen social de la población promoviendo una comprensión y una actuación docente que lleva a tocar los temas, develar los estereotipos en la población y enfrentar el racismo; no solo contra los alumnos; también contra las profesoras.

La importancia de la formación específica sobre historia y cultura Afro-colombiana en la vida profesional brilla en mi vida docente; pues conocer los asuntos me llenaron de seguridad e ideas para hablar, para proponer, para promover acciones. Pienso que en el campo educativo el trabajo debe ser con nosotros, los otros y la comunidad, es decir, conmigo para descolonizarme y poder asumir una postura clara frente a mi identidad y buscar alianzas con los otros.

No ha sido fácil posicionar el saber ya que como todos sabemos, en lo poco que se ha logrado han estado de presente las luchas por la dignidad, el respeto y la autonomía de los grupos étnicos, así que a pesar de las dificultades siempre está de presente la conciencia de lo que se hace, pero lo que se haga, se debe hacer bien hecho.

Además, había otro tipo de expresiones sobre los temas de sensibilización: “¿sí aquí no hay negros esto para qué?”; o aquellos que señalaban que “Antioquia se llenó de negros desde que Vicente llegó a ADIDA, aquí va a ver que hacer como en San Andrés, para entrar allá, tiene que ser con permiso y por tiempo limitado”. Estas expresiones reafirman la discriminación y racismo presentes en las reuniones sindicales, en los contactos entre los docentes, quienes se mostraban renuentes y poco colaboradores.

La interculturalidad que imagina se distancia de relativismo agorero que amedrantan con advertencias de crisis de valores y fragmentación, que justifica descompromiso, o que promueven ideas de la política como juego de suma. Alientan simplemente a tomar conciencia

de que nuestros valores pueden cambiar con el tiempo y no crean pertenencia fijas y excluyente. Si este ejercicio divide emancipador, no lo es tanto porque anule el conflicto, sino porque nos permite estar abiertos a intercambiar distintas maneras de ver las cosas y a generar nuevos lenguajes y símbolos comunes para hablar de lo que nos acerca y de lo que nos distancia, de lo que compartimos y acordamos, así como de lo que vayamos a mantener como discrepancia legítima. Y decíamos en otra parte (Briones et al; 2006) que tal vez sea mejor hablar de discrepancias que de “diferencias culturales” cosificada y naturalizada pues la idea de discrepancia abre un espacio que nos dispone a la posibilidad de transformar lo que pensamos. Y decíamos que, en esto, darnos a todos los mismos permisos de mantener nuestras convicciones, pero también de cambiar reflexivamente de opiniones, valores y prácticas, constituye una base interesante para pensar nuestra humanidad común, así como nuestros derechos a convivir en y con heterogeneidad.

En el colegio veía cómo los y las docentes se mostraban abiertos y abiertas al currículo y los cambios que suscitaban algunos comentarios, se mostraban creativos y creativas y con buenas energías no visto en otras instituciones, sin embargo, reproducían con frecuencia las mismas relaciones del poder dominante de raza, clase y de género y por supuesto que el currículo contribuía a esa situación, a veces en forma directa, pero otras veces, mucho más ocultas (lo que se llama currículo oculto).

Esto me da pie para interrogarme sobre la etnoeducación, su sentido, perspectiva y valor. Por su lugar en las instituciones educativas, en la formación de maestros; pues como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos, la etnoeducación enfrenta un complejo campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los procesos de afirmación de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia desde los años noventa la acción de etnoeducación constituye una referencia obligada en el análisis de las políticas educativas promovidas en Colombia para los grupos y etnias en el marco de los derechos que les fueran reconocidos con la constitución política de 1991 y sus posteriores desarrollos como la Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras.

Son pocos los logros que se constatan en materia de cumplimiento efectivo de dichos derechos. Por esta razón, la etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el estado por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad y la comprensión de autonomía educativa por parte de los grupos étnicos y los asesores de currículo que piensan con la cultura occidental sin tener en cuenta verdaderamente el contenido de identidad en cada cosmogonía, a veces exotizando las prácticas y saberes de las comunidades afro.

Cuando se aborda el debate sobre etnoeducación su condición actual como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom, resulta de dos tipos de batalla. La primera se refiere a las luchas por otra escuela (Castillo 2007), iniciada por organizaciones indígenas a mediados de del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, durante los años noventa. Lo que explica que, en el campo de la etnoeducación, los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y en esa medida expresan diferenciaciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

Las luchas por otra escuela, conducen al rechazo a las formas, de escolarización impuestas desde el siglo XVI denominada iglesia docente, para dar a entender la formación desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilización e integridad a tareas de la escuela. A partir de esto, recuerdo fragmentos de mi historia. La enseñanza se basaba en una serie de principios de carácter ideológico en la educación, tendientes más que a formar un individuo útil a la sociedad, adaptado y sumiso en sus costumbres y tradiciones morales y religiosas. Así, más o menos se lee en el artículo tercero del capítulo primero: de la Constitución de 1886 “formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos del país” (18). Además, en esta época se enseñaba en la doble jornada es decir de 8 a 11 a.m., y de 2 a 5 p.m. Los contenidos eran basados en la religión y la moral cristiana, la escritura, la urbanidad, matemáticas, historia, geografía, cooperativismo, higiene, lenguaje, educación física y manualidades, entre otras. Las lecciones

se recitaban de memoria acompañado de una disciplina rígida. Acudíamos todos los domingos en fila y con uniforme de gala a misa.

Con la promulgación del Decreto 804 de 1995, se establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos de una formación que represente y desarrolle su identidad cultural; y que se determina que ésta hace parte del servicio educativo. La introducción del concepto de etnoeducación como servicio tiene importancia en las implicaciones políticas que conllevan y expresan la etnoeducación como derecho o como servicio. Algo que no se logró en mi experiencia docente, no fue posible instalar la noción, poner en escena el concepto.

Como derecho indica la exigibilidad de una educación escolarizada o una que responda y respete la identidad de los pueblos, se reconoce al derecho a una autonomía educativa referida en el Decreto 804 (diseñar currículo, seleccionar docentes, establecer funcionamientos escolares, determinar procesos de educación, entre otros).

Así mismo, el conjunto del servicio confiere a los grupos étnicos su participación en la administración del mismo, entendido como escolarización de este modo, el servicio educativo en Colombia; está diseñado y organizado en el marco de la política pública educativa vigente, en unos casos y en otros casos entendido como la política de inclusión en la mayoría de los currículos del país.

Visto lo anterior, la etnoeducación puede considerarse como un logro en los conocimientos étnicos en materia de política pública, la batalla parece cambiar de nombre debido a que la combinación de la política establecida de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le han restado valor simbólico y político a la etnoeducación ahora confinada a la propia discursividad institucional.

La desigualdad étnica y la diferencia cultural en Colombia también han aportado en el campo de la etnoeducación, al determinar tratamientos diferenciales para indígenas, afrodescendientes, raizales y *rom*. Las reformas referidas, al apropiarse la normatividad etnoeducativa, incluso para sustentar los programas de intervención, resignifican el sentido

político de la etnoeducación y la reducen a una noción oficial de la política educativa. En este sentido, el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto, se transforma en el de un modelo de adaptación para la integración.

Por ello, aunque se mantiene vigente la filosofía del Decreto 804 respecto a los derechos de los grupos étnicos a orientar los asuntos educativos de sus comunidades, ellos prefieren hablar de una educación propia y de este modo reafirman su política frente al Ministerio de Educación, al referir con este concepto, su derecho al control pleno de sus recursos y los mecanismos educativos escolares en sus territorios.

### *Etnoeducación*

La etnoeducación como política educativa y como proyecto político de los movimientos étnicos se enfrenta a un complejo o campo de tensiones que han llevado a redefinir su sentido y su lugar en los procesos de afirmación de los derechos culturales de los grupos étnicos en Colombia desde los años noventa la acción de etnoeducación constituye una referencia obligada en el análisis de las políticas educativas promovidas en Colombia para los grupos y etnias en el marco de los derechos que les fueran reconocidos con la constitución política de 1991 y sus posteriores desarrollos como la Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades Negras.

Son pocos los logros que se constatan en materia de cumplimiento efectivo de dichos derechos. Por esta razón, La etnoeducación se ha convertido en un campo de disputa política entre los grupos étnicos y el estado por la manera como se tramitan algunos de los principios contenidos en la normatividad y la comprensión de autonomía educativa por parte de los grupos étnicos y los asesores de currículo que piensan con la cultura occidental sin tener en cuenta verdaderamente el contenido de identidad en cada cosmogonía.

Cuando se aborda el debate sobre etnoeducación su condición actual como derecho cultural reconocido a los indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueras y rom-gitanos resulta de dos tipos de batalla. La primera se refiere a las luchas por otra escuela (Castillo 2007), iniciada



por organizaciones indígenas a mediados de del siglo XX; y la segunda, relacionada con las luchas por el reconocimiento étnico de los afrodescendientes y los raizales, durante los años noventa. Lo que explica que en el campo de la etnoeducación los procesos de reivindicación de los grupos étnicos expresan distintas trayectorias y en esa medida expresan diferenciaciones en sus concepciones y sus acciones políticas.

Las luchas por otra escuela, conducen al rechazo a las formas, de escolarización impuestas desde el siglo XVI denominada iglesia docente, para dar a entender la formación desempeñada por las misiones católicas en la tarea de civilización e integridad a tareas de la escuela.

La etnoeducación se define como; la educación para grupos étnicos o comunidades que integran la nacionalidad colombiana y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Con la promulgación del Decreto 804 de 1995, se establece la etnoeducación como el derecho de los grupos étnicos de una formación que represente y desarrolle su identidad cultural; y que se determina que ésta hace parte del servicio educativo. La introducción del concepto de etnoeducación como servicio tiene importancia en las implicaciones políticas que con llevan y expresan la etnoeducación como derecho o como servicio.

Como derecho indica la exigibilidad de una educación escolarizada o una que responda y respete la identidad de los pueblos, se reconoce al derecho a una autonomía educativa referida en el Decreto 804 (diseñar currículo, seleccionar docentes, establecer funcionamientos escolares, determinar procesos de educación, entre otros).

Así mismo, el conjunto del servicio confiere a los grupos étnicos su participación en la administración del mismo, entendido como escolarización de este modo, el servicio educativo en Colombia; está diseñado y organizado en el marco de la política pública educativa vigente, en unos casos y en otros casos entendido como la política de inclusión en la mayoría de los currículos del país.

Visto lo anterior la etnoeducación puede considerarse como un logro en los conocimientos étnicos en materia de política pública, la batalla parece cambiar de nombre debido a que la combinación de la política establecida de reconocimiento a la multiculturalidad y la reforma educativa neoliberal le han restado valor simbólico y político a la etnoeducación ahora confinada a la propia discursividad institucional.

La desigualdad étnica y la diferencia cultural en Colombia también han aportado en el campo de la etnoeducación, al determinar tratamientos diferenciales para indígenas, afrodescendientes, raizales y *rom*. Las reformas referidas, al apropiarse la normatividad etnoeducativa, incluso para sustentar los programas de intervención, resignifican el sentido político de la etnoeducación y la reducen a una noción oficial de la política educativa. En este sentido, el carácter emancipatorio otorgado durante años al concepto, se transforma en el de un modelo de adaptación para la integración.

La implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes cuando se pregunta por la suerte del Decreto 804 de 1995 en departamentos y municipios con poblaciones étnicas.

Lo anterior nos deja ver una incoherencia entre las políticas educativas y el discurso del Estado, pues de un lado quieren demostrar que existe democracia y apertura para la aceptación y reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos, pero por el otro, no asignan los recursos para la implementación de dichas políticas. Así, está demostrado que es más importante invertir en la guerra que reconocer al pueblo sus derechos. Según lo observado hay una clara dominación y un fuerte apego al pasado colonial donde se concebía un solo saber y que los otros tenían que asumir la postura del silenciamiento y desconocimiento de sus culturas.

## **La CEA, una conquista**

Mediante el Decreto 1122 de 1998, que estableció la implementación de la cátedra de estudio afrocolombiano en los establecimientos educativos de la nación, el enfoque de la etnoeducación afrocolombiana busca, sobre todo, hacer visible, al conjunto de la nación, los procesos y las experiencias históricas, políticas y culturales de los pueblos afrocolombianos.

Desde mi experiencia docente, puedo decir que:

- La Cátedra de Estudios Afrocolombianos requiere de su visibilización constante y permanente; en la escuela, en los planes de estudios, sino en todos los lugares como museos, medios de comunicación, en el barrio, el cine entre otros; en los sitios para el uso del ocio y del tiempo libre.
- Este debe ser un esfuerzo colectivo que implique tanto a las secretarías de educación como universidades y demás entes que tengan que ver con la educación y la formación de los nuevos maestros como normales e institutos técnicos y tecnológicos.
- La Cátedra, debe estar llena de contenidos evitando que se quede en la folclorización, pues de lo contrario los afros, serían vistos única y exclusivamente como medio de diversión para el resto de la sociedad.
- La CEA debe trascender las cuatro paredes de la institución educativa, pues su difusión debe ser amplia y masiva para que pueda llegar hasta el último rincón donde haya un ser humano; además, esta no es exclusiva para los afros ni de los afros; debe ser entendida en lo que se ha denominado la triada de nuestra identidad: indio, negro y europeo.
- Evitar la discriminación y la segregación incluso que en ocasiones se patrocina y fomenta desde los entes gubernamentales al no reconocer a los afros como docentes para algunos planteles educativos.
- Generar una cultura del respeto a la unidad en lo diverso y al reconocimiento del otro en todas las esferas de la política y de la administración pública y privada.

La Cátedra no sólo se aplica a los afrodescendientes, sino a toda la nación; por ello, se busca que la comunidad educativa (re) conozca los aportes de la afrocolombianidad a la constitución

de nación. Esta sería una vía para aprender y aceptar la interculturalidad mediante la afectación de las mallas curriculares

Ello me alienta para insistir en la etnoeducación como derechos fundamentales de los grupos étnicos; algo que genera tensión con el modelo educativo nacional, basado en la estandarización y la competitividad, para el cual la atención a las demandas de la diversidad representa más un problema que una prioridad. Este modelo derivado de comprensiones de la educación como práctica desarrolladora, propende por la homogenización de las prácticas, los saberes y las culturas escolares, y que define, para el conjunto de los procesos educativos, los principios de calidad, pertinencia y eficacia en el servicio, como horizonte curricular y pedagógico. Así, la vieja disputa por transformar la escuela y su conocimiento oficial heredado desde la colonia no logra resolverse, ni siquiera contando con el reconocimiento constitucional que se les otorga a los grupos étnicos para orientar y administrar sus procesos educativos.

A partir de 2002 se inicia, en el país un proceso de ajuste y reestructuración del Sistema escolar, bajo el cual las demandas de los grupos étnicos han quedado supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por las lógicas neoliberal de reducción del gasto y mejoramiento del servicio educativo, en la perspectiva de estandarización y competencias. Esta contra reforma tiene como rasgo central su incidencia territorial, su implantación regula en cada una de las entidades territoriales, la contratación de los maestros en virtud de cobertura; el funcionamiento curricular de las escuelas, por cuenta del sistema de evaluación implantado para todo el país, y condiciona el acceso a recursos para proyectos propios al cumplimiento de los programas universales en educación.

El ordenamiento territorial ha puesto en crisis el concepto de etnoeducación como derecho en todo el país y ha desplazado la noción de la etnoeducación como derecho. La Ley 115 de 1994, nada dice acerca de las comunidades afrocolombianas y toma como asunto aislado la dinámica etnoeducativa de estos pueblos y su derecho étnico en general al excluirlos de la Ley de transferencias García (citado por Caicedo, 2008: 66- 71).

Ante la grave crisis de recursos para la educación pública, lo que una entidad puede hacer es otorgar cupos en los establecimientos escolares existentes, sin ofrecer una “educación especial” para el que viene de afuera bajo el principio que la imposición la da el contexto que recepciona y no la identidad cultural quien llega.

La implementación de la etnoeducación expresa su marginalidad como política en el escenario de las acciones, las políticas y los empeños institucionales. Su ausencia en muchos de los planes de desarrollo departamentales, el desconocimiento de su obligatorio cumplimiento en muchas entidades territoriales y la falta de mecanismos que garanticen su condición de derecho fundamental, son las expresiones más recurrentes cuando se pregunta por la suerte del Decreto 804 de 1995 en departamentos y municipios con poblaciones étnicas.

Lo anterior nos deja ver una incoherencia entre las políticas educativas y el discurso del Estado, pues de un lado quieren demostrar que existe democracia y apertura para la aceptación y reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos; por el otro, no asignan recursos para la implementación de dichas políticas. Así, está demostrado que es más importante invertir en la guerra que reconocer al pueblo sus derechos. Según lo observado hay una clara dominación y un fuerte apego al pasado colonial donde se concebía un solo saber y que los otros tenían que asumir la postura del silenciamiento y desconocimiento de sus culturas.

### **Tensiones acerca del concepto de interculturalidad aplicado a los estudios afrocolombianos.**

Una tensión es una preocupación que surge ante una situación desconocida por diversas causas, en este me refiero a la tensión frente a los Estudios Afrocolombianos, pero para empezar me referiré a la definición de interculturalidad que nos presenta Catherine Walsh.

INTERCULTURALIDAD Entendida como el imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también, condición

diferente, tanto del conocimiento como de la existencia, apuntando a la Descolonialidad (Walsh, 2005).

Los planteamientos de Catherine Walsh, me llevan a la reflexión de que otra Educación, si es posible cambiando los paradigmas del modelo educativo con el cual yo, fui educada, es el maestro o maestra quien puede hacer maravillas en el aula de clase; para lo cual se requiere de una profunda reflexión de quienes están a frente de las personas que se les ha encomendado y a los cuales se les impartirá un saber o currículo.

Por consiguiente, tener presente la finalidad de lo que viene implícito, aplicar una dosis de crítica a lo que se enseña, por eso los Seminarios que se vienen desarrollando desde la Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, con la colaboración del grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el Proyecto de África en la Escuela, la Asociación para el Mejoramiento de los Afrocolombianos (AMA) y algunas Universidades a nivel internacional; con el propósito de formar una Red de pedagogía crítica Decolonial ,que incluya jóvenes, maestras, maestros, tanto universitarios como de la básica ya sean negras, negros, Nacionales como Internacionales; de igual forma que los y las docentes de otros grupos étnicos como de hecho ya se viene haciendo.

Es de considerar de gran importancia que todo cambio en la educación, debe empezar por los y las docentes que trabajen por la comunidad, llevando a una reflexión crítica apuntando a lo que se pudiera llamar comunitario posibilitando un amplio compromiso social con la educación y las nuevas generaciones que se están formando. Como dice (Walsh, 2005, p.26) “La educación si puede contribuir a la construcción de seres críticos y sociedades más justas”.

Es en la niñez donde se debe afianzar esas primeras bases identitarias y por consiguiente, el conocimiento y los valores. Para no continuar con la perpetuación de que la historia que se ha enseñado es la historia de la colonialidad del saber eurocéntrico donde los saberes otros no tienen validez, es decir: Ha sido contada desde y por los intereses dominantes. En ese orden de

ideas, la “historia” del conocimiento está marcada “geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color, y lugar “de origen” (Walsh, 2004) p. 282.

Y es desde esa perspectiva que veo como una tensión la interculturalidad en la educación ya que el patrón con que se enseña en las universidades, los colegios, las escuelas (hoy ya no existen colegios y escuelas si no Instituciones Educativas) y los CER, los planes de estudio se basan en los conocimientos eurocéntricos y los de Estados Unidos, dándolos por universales, validos, únicos verdaderos y por consiguiente deben ser aprobados y su cumplimiento obligatorio; por ejemplo la enseñanza del Inglés por decir algo.

Como vemos, a pesar de los 200 años de “Independencia”, todavía no hemos podido “destetar” de los efectos de la colonialidad, así los vemos en las legislaciones y en casi todo lo que somos porque nos han moldeado de tal forma que el poder dominante globalizado e imperante es difícil pero no imposible desprenderse de ellos; por eso, urge la necesidad de los grupos de investigación, escritura propia de textos escolares, impregnados de una buena dosis de crítica y análisis por parte de docentes y editoriales. Como explica (Walsh, 2005) Es a partir del conocimiento propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndola así en diálogo con otros conocimientos de “**casa afuera**”. Lo que Cortés llama Refuerzo cultural como estrategia Intercultural (Walsh, 2005, pág. 32).

Es allí, la importancia de la Red pedagógica con sentido crítico y positivo que posibilite desinstalar lo que ha sido posicionado desde antes de la conquista que ha sido la lucha por el control del poder. “Un poder instaurado desde la conquista, que articula raza y labor, espacio y gentes de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio de los blancos” (Escobar, 2003: 62)

Mis tensiones apuntan a reevaluar la educación que recibí y que en algunos casos todavía posiblemente la reciban las nuevas generaciones como son los niños, las niñas y jóvenes. En este orden de ideas, (Catherine Walsh, 2005.p.26) “los patrones de poder que han mantenido como permanente un sistema jerárquico de racialización, cuyo impacto se extiende a los

campos identitarios y del ser, del saber y del saber hacer, y con la necesidad de construir procesos educativos que hacen pensar y actuar críticamente y de otro modo, enfrentando y desafiando las relaciones y estructuras dominantes y, a la vez, dirigiéndose hacia el desarrollo e implementación de una pedagogía y praxis no solo crítica sino, Decolonial”.

Así pues, este trabajo apunta a traspasar la frontera de lo individual para convertirse en colectivo, con aliados y aliadas pasando de casa adentro a casa afuera y conquistar otras formas que posibiliten la generación de consciencia y desalienación; parafraseando al fallecido escritor y médico Afrocolombiano Manuel Zapata Olivella que decía haciendo alusión a la opresión vivida por nuestros ancestros “las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes” (Walsh, p. 27, 2005).

La interculturalidad requiere para enfrentar la tensión epistémica – política Construir otras formas de enseñanzas y reevaluar los contenidos temáticos que posibiliten otras formas de ver la diferencia como valor, riqueza y genere nuevas relaciones sociales de igual a igual de donde quepas tu y quepa yo en los espacios donde se toman las decisiones y que los diálogos conduzcan a reflexionar, crear, proponer y ejecutar otras formas de relaciones de poder, expresar los conocimientos conducentes a reconceptualizar los estereotipos hacia las personas negras.

Por eso el investigador Afroecuatoriano Juan García, considera de gran importancia el proceso de formación Casa adentro que se refiere a los procesos internos de las organizaciones más que todo a las comunidades construir y fortalecer el pensamiento propio, toma de conciencia y conocimiento propio. Recuperar conocimientos considerados como no conocimientos por la sociedad mayoritaria y que son conocimientos puestos en la memoria de los sabios y ancianos y en la filosofía y cosmogonía cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, en la naturaleza, y en la cotidianidad.

(Re) construir y fortalecer pensamiento propio y conocimiento propio, no como un saber folklórico local, sino como epistemología – sistemas de conocimiento(s), lo que permite



empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica de la dominación del conocimiento. (Walsh, p.32).

Para las comunidades negras se hace necesario tener presente que más que resistir, es preciso incidir y construir. Es crear, construir, y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera.

Como forma de relación basada en intercambio horizontal, simétrico y recíproco. Esto requiere cambios de todos en distintos espacios, y revisar los arreglos y acuerdos sociales de convivencias más amplios, atributos que tendrían interculturalidad que operan como horizontes de significados y posibilidades aptos para promover ciudadanías activas y más emancipadoras, esto es, ciudadanía cuya capacidad de articular “universos diferentes” surja de contemplar tanto la posibilidad de consensuar acuerdos “universales”, como la de poner en duda su inmanencia. Una interculturalidad que fomente relaciones horizontales simétricas y reciprocas (PEBI-CRIC, 2004:123), menos como vía para suspender todo antagonismo (lo que es imposible).

Una interculturalidad que, en vez de atrincherarse en diferencias sueltas para reconocer que no todo colectivo y ser humano tiene potencialidades y vacíos (PEBI-CRIC, 2005:29).

Una interculturalidad sabedora de que las “medidas culturales” no pueden por si mismas resolver injusticias económicas y política, pero también de que cualquiera de estas injusticias está culturalmente inscrita.

En definitiva, una interculturalidad preparada para reconocer que otro lugar clave donde dirimir que tipo de acuerdos de convivencia queremos, apareja plantearse no solo que tipo de relaciones sociales se busca promover y que estándares metaculturales conviene adoptar para que la cultura no se convierta en una camisa de fuerza, sino también definir que ideas de personas corresponden tomar como soporte de la diversidad, como sujeto y objetos de una interculturalidad que no esencialice o cosifique su formas de hacer y pensar. Sin embargo, todos los seres humanos y los pueblos originarios más que otros, por razones que bien describe

García Canclini (2004:49), tenemos experiencias desde ambos lados de estas fronteras, por nuestros orígenes, nuestros desplazamientos, escolarización, o por el peso de las industrias culturales y los medios de comunicación masiva. En este sentido más allá de lo que los sistemas de identidad pregonen, estamos interculturalmente constituidos, aunque sea cierto que esa constitución dependa menos de nuestro libre albedrío que de una hibridación entendida no como indeterminación total sino como “combinación de condicionamientos específicos” que recrean a unos más que a otros como más diferentes, desiguales y desconectados (García Canclini, 2004: 151).

Pensarnos como sujetos interculturales permitiría también entender que esas adscripciones culturales no son un factor extremo que colisiona con nuestra ciudadanía, sino una dimensión tan inherente a ella como la civil, la política y la social lo que facilita buscar formas de intersecar esas dimensiones, en vez de verlas como excluyentes o en inevitable conflicto.

La interculturalidad no será entonces un derecho de algunos sino de todos, aunque probablemente se haría manifiesto y en este es un punto importantísimo de recalcar que es un derecho que ha sido y es más conculcado para algunos que para otros.

María Isabel Mena sostiene en una investigación reciente titulada “si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos que la visibilización lograda por las comunidades étnicas, -léase afrodescendientes-, se logra gracias a su “resistencia a la exclusión y marginalidad hasta lograr su inclusión en el escenario constitucional”. Así pues, que la cuestión planteada sostiene que hay que llevar los intelectuales afro a las aulas educativas tanto de primaria como secundaria incluyendo las universidades con una valoración diferente a la que se ha mantenido y permitiendo por consiguiente una ruptura que favorezca dar cuenta de la historicidad del negro y romper con el eurocentrismo académico, para avanzar en su visibilización de las luchas y resistencias por dignidad.

## ¿Cómo me defino?

Teniendo en cuenta las luchas que como docente me ha tocado liderar por el reconocimiento de mis derechos y los de la población a que pertenezco, me asumo como una mujer negra que reivindica los legados de la diáspora colombiana y que con el término afrocolombiana se quiere borrar los legados de mis antepasados con la creencia que si se dice afro, se está disminuyendo el racismo pero de nada vale porque se sigue con el mismo estigma peyorativo, si así fuera, entonces no habría tal discriminación, falta de oportunidades, no hubiera la connotación de que se es inferior, de cuando se llega a una oficina sea ignorada, considero que el término afrodescendiente es un eufemismo con el que se busca reemplazar el de negra/o por la marca dejada desde la colonia y que el término negra representa vergüenza, además, por la cantidad de adjetivos peyorativos asociados con los que hace relación; pero yo me posiciono como una mujer aguerrida en defensa de sus derechos como portadora de una historia impuesta por el poder hegemónico llena de inequidades, soy negra heredera de un pasado cargado de estereotipos por el desconocimiento de los valores que encerró y encierra esta población con relación a los aportes económicos, culturales, sociales, territoriales , políticos independentistas que hace mucho tiempo desea el reconocimiento de sus raíces y compartirla con otros y otras mediante sus costumbres, tradiciones sin que afecte a nadie. Mi lucha frontal y céntrica es y será en contra del racismo desde una posición como mujer, chocoana y colombiana.

Sí desde la escuela se me afirma la identidad de que era mujer negra, creo que hubiera sido diferente mi lectura de la vida; por ejemplo, cuando salí de mi tierra natal fue que empecé a reconocirme como diferente, con los chistes de mal gusto, los insultos, el trato diferente, la historia que me enseñaron fue fraccionada privilegiaban al mulato como superior y al negro como inferior, pobre y de *hazme reír*; necesité mucho tiempo para comprender esta situación de racismo, encubrimiento y discriminación como mujer negra maestra; por eso me he esforzado para comprender todas las cosas que incomodan a los demás por ser diferente y tratar de no dejarme homogenizar, sino de ratificar mi identidad de mujer negra.

Por eso es mi acción pedagógica, política y sindical, busca que nos reconozcamos como personas colombianas; además, que somos diferentes pero iguales, que no hay razas superiores ni inferiores, sino que los condicionamientos históricos nos hicieron creer estas y otras grandes mentiras que nos las han hecho creer; en consecuencia, estas luchas que he dado han sido para desmitificar que todo lo negro es malo y que también como mujer, soy sujeto digno de derechos.

En el campo académico la lucha ha sido por posicionar la historia, esta es muy importante porque mediante ella he afianzado mi identidad como mujer negra maestra, dándome valor para seguir luchando, enfrentando críticas, divulgando la historia a través de intervenciones en la radio, en la televisión cuando se me da la oportunidad. Insisto en conocer la verdadera historia que no se ha contado ni se ha visibilizado; tanto las mujeres negras como las no negras al igual que los hombres debemos conocer la historia de las mujeres y los hombres negros para reafirmar la identidad como colombianos y que somos producto de la triétnicidad y romper paradigmas estereotipados sobre la gente negra que se han generalizado desde la colonialidad mediante la educación, sea por desconocimiento, sea por temor a otro desconocido que genera amenazas.

En consecuencia, se requiere que así como la educación ha generado invisibilización, racismo y discriminación; repare los daños causados con programas dirigidos para toda la población, no solo para las personas afrodescendientes (negros/negras), es toda la sociedad en general que debe reeducarse en el sentido de etnoeducarse, ya que de nada serviría trabajar con un solo sector si los estereotipos continúan desde las escuelas, colegios, universidades, medios de comunicación, en fin en la cotidianidad. Algunos programas como por ejemplo la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, podría ser una herramienta alternativa siempre y cuando esté basada en investigaciones serias, material didáctico y buenas ayudas pedagógicas como la misma formación de docentes para que docentes y grupos de investigaciones, se preparen en este sentido y poder enfrentar algunas de las tantas problemáticas como el racismo, la discriminación racial, los estereotipos de raza, género, etnia, mujer, sexualidad y demás. En este sentido, cobran importancia por un lado

las Afro Reparaciones y las Políticas Afirmativas como reivindicaciones de la población Afrodescendiente.

Esta constante lucha ha sido por el control del poder hegemónico que se ha mantenido sobre nosotros y nosotras desde la colonia, nuestras voces no han sido escuchadas, ni representadas por nosotras como autoras y coautoras en las gestas por la emancipación, de ahí que en ocasiones decía presénteme usted, por que como no fui criada para hablar en primera persona, si lo hacía, era egoísmo y querer sobresalir más que las demás personas. A pesar de haber estudiado, existen muchas taras y secuelas dejadas por la colonización y se manifiestan en las luchas por el control del poder del saber, del ser, y esto, no ha permitido el reconocimiento ni que una se apropie como ser pensante con capacidades. Para el trabajo étnico, he encontrado resistencia al no saber cómo introducir la temática sin pecar por exceso ni por defecto con docentes que no son negros aún con los mismos de la etnia; en este orden de ideas, posicionar el tema étnico en ADIDA, ha sido un poco duro por un lado porque lo maneja Virginia, que es una mujer negra y no es antioqueña como también, perteneciente a un grupo político minoritario al interior del Sindicato de maestros y maestras en el Departamento de Antioquia. Como mujer negra, maestra sindicalizada y que lo ha dado todo por la búsqueda de la equidad, reconocimiento y visibilización de un grupo que históricamente ha sido marginado se argumenta que en ADIDA, no todos son negros.

## **Referencias bibliográficas**

Bello, Álvaro y Paixao, Marcelo, 2009, Una mirada a la situación de los afrodescendientes en América Latina, En Antón, Jhon; Bello, Álvaro; Popote, Fabiana del; Paixao, Marcelo; y Rangel, Marta, Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos, Santiago de Chile, CEPAL, serie Población y desarrollo, núm. 87. Pp. 39-86

Brah, Avtar, 2011, Cartografías de la diáspora Identidades en cuestión; Madrid, Traficante de sueños.

Caicedo, José Antonio, 2013, A mano alzada... memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana, Popayán, Sentipensar editores.

Castillo, Elizabeth, 2008, "Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XX, núm. 52, (septiembre-diciembre), pp. 15-26.

Cole, Michael. Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. *Revista de Estudios Sociales* No. 40. Bogotá: agosto de 2011. p.26.

Cunin, Elisabeth, 2003, El negro, de una invisibilidad a otra: permanencia de un racismo que no quiere decir su nombre, Palobra (palabra que obra), Universidad de Cartagena, n° 5, agosto 2003

Fiorillo, Heriberto, 2015, Negras de cabello liso, *El Tiempo*, disponible en <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/negras-de-cabello-liso-heriberto-fiorillo-columnas-el-tiempo/16210845>

Garcés-Aragón, Daniel, 2001, Vidas paralelas y asimetrías, Contexto educativa. Revista digital de investigación y nuevas tecnologías, N° 17.

González Monteagudo, José, 2008-2009, "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes", *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 207-232.

Hernández, Fernando, 2011, "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto", En Hernández, Fernando; Sancho, Juana María y Rivas, José Ignacio (comps.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, ESBINA – RECERCA. Núm.4, Universitat de Barcelona; pp. 13-23

Lamus Canavate, Doris, 2008, El lugar político de las mujeres en el movimiento negro/afrocolombiano *Reflexión Política*, vol. 10, núm. 20, diciembre, pp. 236-257 Universidad Autónoma de Bucaramanga Bucaramanga, Colombia

\_\_\_\_\_, 2013, De la colonización del género a su resignificación "desde lo afro", *Reflexión Política*, año 15 N° 30, diciembre.

Lozano, Betty Ruth, 2010, Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas) una aproximación a la mujer negra de Colombia; Costa Rica, *Temas de nuestra América*, Vol. 49 fasc. p.135 – 157.

Mena, María Isabel (coordinadora académica), 2010, Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos, Proyecto dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia Secretaría de Educación de Bogotá Embajada de España Colombia- AECID Coordinadora Académica María Isabel Mena García Reseña Bogotá, D.C.

\_\_\_\_\_, 2009, La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia, *Historia Caribe*, N° 15, pp. 105-122.

Tenorio, María Cristina, 2011, Escolaridad Generalizada: ¿Inclusión social o pérdida de la identidad cultural? En: *Revista de Estudios Sociales* No. 40. Bogotá: agosto de 2011. p.66

Wade, Peter, 1997, Gente negra, nación mestiza. Dinámica de las identidades raciales en Colombia, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones Uniandes, Siglo del Hombre editores.

Wagbou, Maguemati; Arocha, Jaime; Carabalí, Juan y Salgado Cassiani, Aiden, 2012, El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia de los profesores y compañero, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS).