

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

**“DE LO PROPUESTO A LA REALIDAD: UNA
MIRADA A LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS
AFROCOLOMBIANOS DESDE TRES COLEGIOS
DISTRITALES DE BOGOTÁ”**

Tesis de Maestría

LEO FABRICIO JIMÉNEZ R.

Directora

Amanda Romero M.

Bogotá, noviembre de 2016

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA, INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE

**“DE LO PROPUESTO A LA REALIDAD: UNA MIRADA A
LA CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS
DESDE TRES COLEGIOS DISTRITALES DE BOGOTÁ”**

Tesis para optar por el título en Maestría en Educación

LEO FABRICIO JIMÉNEZ R.

Código: 2013287582

Directora de tesis

Amanda Romero Medina

Bogotá, noviembre de 2016

Agradecimientos

A mi familia por el apoyo incondicional a lo largo de mi formación académica, a la docente, doctora, Amanda Romero Medina, del grupo educación, cultura y desarrollo, por aceptar ser mi directora de tesis y por todos sus aportes, intelectuales y pedagógicos que contribuyeron en la consolidación de la investigación; a los profesores de los seminarios de la maestría en educación, por su disposición y aportes frente a este proyecto, a docentes, alumnos y directivos de las diferentes instituciones Educativas visitadas en la ciudad de Bogotá; a la Secretaria de Educación del Distrito por su apoyo a través del programa de formación docente.

Gracias Totales.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 193	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de Maestría en Investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	“De lo propuesto a la realidad: Una mirada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos desde tres Colegios Distritales de Bogotá.
Autor(es)	Jiménez Rodríguez, Leo Fabricio.
Directora	Romero Medina, Amanda, PhD Educación UPN.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016 ,150 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	RAZA, RACISMO, AFROCOLOMBIANIDAD, INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y PEDAGOGÍAS DE COLONIALES.

2. Descripción
<p>El trabajo de investigación propuesto, surge a partir de la preocupación sobre cómo la escuela, siendo un lugar en el cual convergen múltiples expresiones de la diversidad, puede ser o no, un espacio que permite enriquecer la vivencia, el respeto y el reconocimiento del otro, a través de prácticas pedagógicas de aula; en este sentido, se entiende que la escuela favorece prácticas democráticas y participativas que acogen diversas expresiones, formas de ser y estar en el mundo.</p>

Así, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como escenario que busca abordar el racismo y la discriminación racial, se constituiría en una importante iniciativa para actuar y reflexionar acerca de lo que somos como colombianos. A pesar de que existen investigaciones realizadas alrededor de ella, el autor encuentra que en el colegio Toberin las prácticas que se implementan para su desarrollo son esporádicas, coyunturales y desde una visión culturalista producto de un pensamiento eurocéntrico que asocia a la población afrodescendiente con la folclorización por lo cual se naturalizan formas de exclusión.

Por lo anterior surge el interés de indagar cómo se implementa la CEA en otros colegios públicos de Bogotá para reflexionar sobre posibles alternativas desde posturas pedagógicas críticas decoloniales para su implementación, a partir del reconocimiento de los saberes de la comunidad educativa. El reconocer estos saberes y provocar reflexión alrededor de ellos permite cuestionar el paradigma eurocéntrico y pensar desde otros lugares lo afrocolombiano.

De allí que el objetivo general que se propuso en esta investigación fuera: “Analizar las formas como se ha implementado la CEA en tres instituciones educativas públicas de Bogotá, para reflexionar, desde un enfoque de pedagogía decolonial, sobre sus aportes o no a la visibilización y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas”, asunto que será la hoja de ruta para el desarrollo de la investigación, por lo cual, consideré necesario apuntar a una contextualización teórica, desde las posturas de autores, como Eduardo Restrepo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Axel Rojas, Santiago Castro Gomez, Michael Foucault, Nelson Maldonado Torres, Peter Wade, Edgardo Lander, Jaime Arocha Rodríguez.

3. Fuentes

Castro S., (2005), La Hybris del Punto Cero. Bogotá. Colombia Pontificia Universidad Javeriana. Retomado:

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/157.pdf>

Castro, S. Restrepo (2008), E, Genealogías de la Colombianidad. Pontificia Universidad Javeriana. Retomado de:

<http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Genealogias%20de%20la%20colombianidad.pdf>

Cesairé, A., (2006), Discurso sobre el colonialismo. Madrid. España. Akal.

Díaz, C. (2010). Hacia una Pedagogía en Clave Decolonial: Entre Aperturas, Búsquedas y Posibilidades. Tabula Rasa. N°13. Retomado:

<http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>

Foucault, M., (1988), El Sujeto y el Poder. Revista Mexicana de Sociología. Vol.50. Retomado:

<http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

Gadotti, M., (1998), Historia de las ideas Pedagógicas. México, D.F. México. Siglo XXI editores.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.

Barcelona. España. Paidós/MEC.

Lander, E. (2000), La Colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Clacso.

Retomado:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/20100708034410/lander.pdf>

Lechini, G., (2008), Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina herencia, presencia y visiones del otro. Clacso. Argentina. Retomado:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/AFRICAN/african.pdf>.

Maldonado, N. Sobre la Colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo del concepto. Retomado: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>

McLaren, P. (1984) La Vida en Las Escuelas. México D.F. México. Siglo XXI editores.

Mignolo, W., (2005) La Idea de América Latina. Buenos Aires. Argentina. Clacso.

Quijano, A. (2008), Colonialidad del Poder. Buenos Aires. Argentina Clacso.

Restrepo, E., (2013) Etnización de la negritud. Invención de las comunidades negras como grupo étnico. Popayán. Colombia. Universidad del Cauca.

Rojas, A., (2008), Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán. Colombia Universidad del Cauca.

Wade, P., (1987), Gente Negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Bogotá. Colombia. Uniandes.

Walsh, C., (2013), Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo. Quito. Ecuador. Abya Yala.

4. Contenidos

La cátedra de estudios afrocolombianos se constituye en una importante iniciativa que permite pensar y reflexionar acerca de lo que somos como colombianos, cuestionándonos sobre: ¿Qué elementos identitarios configuran la Colombianidad y cómo el concepto de raza incide en esta construcción? ¿Cuál ha sido el proceso para cimentar la experiencia de la afrocolombianidad y cómo el Estado, reconoce a las comunidades afrocolombianas?, ¿Qué caracteriza la cátedra de estudios afrocolombianos?, ¿Cuáles prácticas pedagógicas se agencian en las instituciones educativas alrededor de la CEA?, ¿Qué cuestionamientos se pueden hacer a la implementación de la CEA desde una perspectiva de pedagogía decolonial?; ¿Cuáles elementos pedagógicos se pueden proponer para el fortalecimiento de la CEA desde un enfoque de pedagogía decolonial?. Desde un enfoque socio crítico se pretende: Analizar las formas como se ha implementado la CEA en tres instituciones educativas públicas de Bogotá, para reflexionar desde un enfoque de pedagogía decolonial sobre sus aportes o no a la visibilización y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas”. Para ello se estructura el trabajo en cuatro capítulos El trabajo se estructura en cuatro capítulos de la siguiente forma: El capítulo uno denominado: “Acerca de la afrocolombianidad”, desarrolla -en forma general- las nociones sobre las cuales se ha ido construyendo la categoría de afrocolombianidad, a partir de factores culturales enmarcados dentro de un contexto de territorialidad y nación; el capítulo dos, “Prácticas Pedagógicas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, desarrolla un breve recorrido sobre cómo se constituyeron los movimientos sociales de las comunidades afrodescendientes para abordar sus problemáticas y cómo, a partir de sus esfuerzos, se construye un proceso pedagógico que es mediado por el entorno cultural y legal, dando origen, en primer lugar a estudios culturales sobre las “huellas de africanía”, que gestan en el caso colombiano, la ley 70 de 1993, en este capítulo se desarrollan también las bases legales sobre la que se sustenta la perspectiva educativa afrocolombiana, las dificultades y posibilidades de la Cátedra, como también el análisis de la percepción e implementación de la CEA en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. El capítulo tercero denominado: “Cuestionamiento crítico desde la Pedagogía Decolonial a la CEA”, pretende hacer una reflexión desde la pedagogía decolonial, para invitar a los maestros y maestras, de las diferentes instituciones de Bogotá y del país, a comprometernos en el fortalecimiento de la CEA, a partir de la transformación de nuestras prácticas hegemónicas, de colonialidad del saber y del poder en los entornos educativos. El cuarto y último capítulo presenta las “conclusiones” a que llega este trabajo de investigación, básicamente abriendo nuevos interrogantes para seguir profundizando en el mediano y largo plazo.

5. Metodología

El trabajo se realizó, mediante la perspectiva método de investigación cualitativa con un enfoque socio crítico, en tres instituciones educativas de carácter público del distrito capital de Bogotá, en el rastreo de la implementación de la Cátedra de estudios afrocolombianos y tuvo como actores principales a los estudiantes, docentes y directivos docentes. Esta metodología de investigación se privilegia en el campo de las ciencias sociales ya que posibilita una comprensión holística a través de la interpretación de la interacción social, en la cual los métodos de recolección de información buscan explorar las relaciones sociales y describir la realidad en las formas que el grupo social investigado las vivencia. Para la recolección de la información se recurrió a entrevistas semi-estructuradas orientadas a reconocer los saberes, estrategias, acciones implementadas en las instituciones entorno a la CEA y al taller como estrategia de construcción colectiva de saberes, sensibilización y de socialización de experiencias, dicho taller se realizó, luego de haber aplicado las encuestas, como una forma de acercar a los estudiantes a la

CEA.

El análisis se hace considerando cinco aspectos que permiten entender las expresiones de la colonialidad del saber occidental presentes en la CEA, ellos son: reduccionismo entendido como la simplificación del conocimiento en términos de lo que está dado; invisibilización, como mecanismo de no reconocimiento del otro como par válido; normalización vista desde la naturalización de un fenómeno cultural, folclorización en la perspectiva de atribuir a la CEA un carácter mediado por actividades culturalistas y finalmente visibilización porque de todas formas en el proceso emergen elementos que permiten ver posturas reflexivas y pueden ser entendidos desde una mirada intercultural.

6. Conclusiones

- La construcción de identidades; en especial la de “colombianidad” ha sido permeada, por dispositivos de la colonialidad del saber, el ser, y poder en donde se imponen unas identidades raciales no europeas o no blancas, que dan origen a la racialización de la población colombiana, es así como la construcción de dichas subjetividades se encuentran entramadas en los discursos políticos que determinan una identidad nacional y definen las condiciones de subalternización, que dan origen a las alteridades mal llamadas, en el mundo moderno, como multiculturalismo
- La identidad de “la colombianidad”, se encuentra permeada por el concepto de raza, que se relaciona directamente con la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel. Hecho que permite observar como el colonialismo, desde el poder político, social y económico ha utilizado el saber eurocéntrico para inferiorizar y subalternizar a partir de imaginarios a personas y culturas, y en nuestro caso, a la comunidad afrocolombiana, que ha sido racializada desde el blanqueamiento hecho por las elites con el mal llamado mestizaje
- A partir de movimientos sociales, ligados a una construcción pedagógica de lo cultural, se promueven en Latinoamérica, (Cuba, Brasil, México, Venezuela, Colombia), procesos de legitimación de la cultura afro, desde el reconocimiento de la herencia africana, en donde se busca identificar, reconocer los aportes culturales, analizar la situación de los pueblos afrodescendientes y como la contribución de los afrodescendientes, que en condiciones tan adversas, en su trabajo, coadyuvaron con sus aportes culturales a configurar “nuestra América”
- El análisis realizado en la investigación de carácter cualitativo con enfoque socio crítico, en las instituciones educativas Toberin, Antonio Nariño y Fernando Mazuera Villegas, respectivamente de las localidades de Usaquén, Engativá y Bosa, reflejan como las diferentes categorías analizadas, desde los diferentes actores no se evidencia posturas, en que estos problematicen la CEA, en sus diferentes aspectos y prevalece es la folclorización, reduccionismo y desconocimiento de la misma. Es por esta razón que se hace necesario hacer una propuesta pedagógica que contribuya a descolonizar este saber de una manera crítica en aras de la configuración de una verdadera colombianidad.
- La pedagogía decolonial se convierte en una herramienta que desde la escuela coadyuva a la construcción de un currículo, que inserte la CEA, desde el dialogo de los saberes del otro, reinventando nuevas formas de desaprender y reaprender, el conocimiento producido, en diferentes contextos. Es por tal razón que la pedagogía decolonial permea: la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatorias y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, para así evitar lo que evidencia la investigación, que la cátedra se encuentra sumida dentro de una visión culturalista, de la folclorización y de la racialización de las comunidades afro.

Elaborado por:	Jiménez Rodríguez, Fabricio
Revisado por:	Romero Medina, Amanda

Fecha de elaboración del Resumen:	27	11	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	3
Introducción	12
Capítulo 1 - Acerca de la afrocolombianidad	18
1.1. Categorías raciales. Perspectivas coloniales	18
1.2. "Racialización" de la población y sus efectos desde la Colonialidad del poder"	24
1.2.1. Blanqueamiento. (Limpieza de Sangre)	28
1.3. Desarrollo legislativo de la Ley 70 de 1993.	30
1.3.1. Proceso de auto-identificación después de la Ley 70 de 1993	35
1.3.2. Capítulos reglamentados y demandas actuales	36
1.3.3. Breve historia del etnoeducación (Decreto de Etno educación).....	38
1.4. El Censo Nacional de Población y la auto-definición de las "comunidades negras"	44
1.4.1. Identidad e identificación	49
1.4.2. Censos y formas de control poblacional.	51
1.5. Debate sobre el concepto de "Afrodescendiente" en la Conferencia Mundial contra el Racismo.	57
1.5.1. Importancia del reconocimiento de la esclavitud.	59
1.5.2. Adaptaciones y rupturas frente al término Afrodescendiente en Colombia.	62
1.5.3. Afrocolombianos, palenqueros y raizales: simplificación o desaparición de la "negridad"	64
Capítulo 2	66
Prácticas Pedagógicas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	66
2.1. Antecedentes históricos y legales de la CEA.	66
2.2. Antecedentes Legales.	70
2.2. Estudios Sobre Etnoeducación y la CEA.	72
2.2.1. (P.F.P. D). Programa de Formación a docentes. (Elegguá y respeto por los afrocolombianos).....	78
2.2.2. Lineamientos Curriculares sobre la CEA.	79
2.2.3. Análisis de los lineamientos Curriculares sobre la CEA.	82
2.2.4. Principales críticas, vacíos y condiciones de posibilidad de la CEA.....	87
2.3. Prácticas Pedagógicas sobre la CEA. (Nivel nacional)	90
2.3.1. La CEA en territorios colectivos étnicos.	92

2.3.2. La CEA en Bogotá.....	93
2.4. Percepciones de los diferentes actores educativos en Bogotá sobre la CEA. 96	
2.4.1. Caracterización de las Instituciones	97
2.4.2. Perspectiva Metodológica.....	101
2.4.3. Fases de la Investigación.	104
2.4.4. Universo Poblacional:.....	104
2.4.5. Técnica de Investigación.	105
2.4.6. Talleres	106
2.5. Análisis de las percepciones sobre la CEA: Contradicciones del discurso desde la lógica decolonial.	107
Capítulo 3.	115
Cuestionamiento Crítico desde la Pedagogía Decolonial a CEA.	115
3.1. Transformaciones DE LA COLONIALIDAD del poder y del saber: Perspectiva Decolonial e interculturalidad.	115
3.1.1. Colonialidad del poder y “racialización” de la población.....	118
3.1.2. Colonialidad del saber y Educación.....	120
3.1.3. Colonialidad del ser y perspectiva emancipadora.	122
3.2. Pedagogías decoloniales, CEA y sus posibilidades de una Interculturalidad crítica.	125
3.2.1. Pedagogías Críticas.	126
3.2.2. Pedagogías Populares.....	129
3.2.3. Pedagogías decoloniales.....	131
3.3. Hacia una propuesta pedagógica decolonial de la CEA: ¿Cómo invertir prácticas y conceptos heredados?.....	134
Capítulo 4. Conclusiones.	138
Bibliografía.....	145
5. Anexos.....	151

INTRODUCCIÓN

Como maestro formado en el área de la licenciatura en Educación con Énfasis en Ciencias Sociales y docente de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, la actualidad en la Institución Educativa Toberin, Jornada Tarde y dentro de la oferta de posgrados de cualificación que la Secretaría de Educación de Bogotá ofrece para la formación de maestros, encontré la Maestría en Educación en Cultura y desarrollo, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la línea que entonces existía de investigación de etnicidad, colonialidad e interculturalidad, algo que complementaba mi interés por el reconocimiento de los saberes afros, frente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (en adelante CEA) y su implementación dentro del currículo y planes de estudio en los centros educativos.

Es así como en la Maestría me suscito un gran interés el énfasis de educación comunitaria, interculturalidad y ambiente que respondía a mi inquietud por continuar profundizando sobre el reconocimiento a las comunidades afro en la construcción de nación y de la colombianidad. Esta inquietud investigativa surge años atrás cuando hice parte del programa de formación permanente a docentes (PFPD), promovido por la Secretaría de Educación del Distrito, en Convenio con la Universidad Nacional de Colombia, denominado “Elegguá y los Caminos de la Tolerancia”, dirigido por el PhD. Jaime Arocha Rodríguez, considerando este como uno de los antecedentes que me llevó a formular el trabajo de investigación.

La investigación propuesta surge a partir de la preocupación sobre cómo la escuela, siendo un lugar en el cual convergen múltiples expresiones de la diversidad, puede ser o no, un espacio que permite enriquecer la vivencia, el respeto y el reconocimiento del otro, a través de prácticas pedagógicas de aula; en

este sentido, se entiende que la escuela favorece prácticas democráticas y participativas que acogen diversas expresiones, formas de ser y estar en el mundo.

Así, la CEA, como escenario que busca abordar el racismo y la discriminación racial, se constituiría en una importante iniciativa para actuar y reflexionar acerca de lo que somos como colombianos. A pesar de que existen investigaciones realizadas alrededor de ella, el autor encuentra que en el colegio Toberin las prácticas que se implementan para su desarrollo son esporádicas, coyunturales y desde una visión culturalista producto de un pensamiento eurocéntrico que asocia a la población afrodescendiente con la folclorización por lo cual se naturalizan formas de exclusión¹.

Por lo anterior surge el interés de indagar cómo se implementa la CEA en otros colegios públicos de Bogotá para reflexionar sobre posibles alternativas desde posturas pedagógicas críticas decoloniales para su implementación, a partir del reconocimiento de los saberes de la comunidad educativa. El reconocer estos saberes y provocar reflexión alrededor de ellos permite cuestionar el paradigma eurocéntrico y pensar desde otros lugares lo afrocolombiano.

¹ El trabajo atravesó diferentes etapas en su construcción y en las búsquedas para poder comprender como después de tanto tiempo de formulada la CEA, por ejemplo, en el Colegio Toberin continuaba su implementación como parte de un ejercicio poco significativo, la idea era poder establecer si esta situación se daba en otras instituciones. Al avanzar en los seminarios de la Maestría pensé que un posible lugar para reflexionar sobre la misma eran los estudios socio críticos y las pedagogías decoloniales, es así que, adoptando este lugar de enunciación, busqué establecer a través de la voz de los diferentes actores de la comunidad educativa de las tres instituciones educativas, las formas como se ha trabajado la cátedra.

Los obstáculos encontrados estuvieron relacionados con la poca disponibilidad de los rectores para realizar el trabajo de campo, por ello la gestión fue dispendiosa. En el momento de realizar los talleres y entrevistas también el poco tiempo asignado y la necesidad de hacer varias visitas en ocasiones infructuosas, hacía más compleja la labor. En el momento de la aplicación de la entrevista y el desarrollo del taller la apatía de algunos estudiantes, en los docentes contestar de acuerdo a la perspectiva planteada por el investigador y en los directivos la necesidad de contestar de acuerdo a lo establecido en el decreto. De todos modos, estas dificultades permiten entender que si es necesario reflexionar sobre la CEA desde lugares de enunciación alternativos para que realmente permita la visibilización de lo afrodescendiente en la configuración de nuestra colombianidad.

De ese modo, al analizar lo que pasa con la CEA en la escuela surgieron varios cuestionamientos, entre ellos: ¿Qué elementos identitarios configuran la colombianidad y cómo el concepto de raza (y del racismo) inciden en esta construcción de lo colombiano? ¿Cuál ha sido el proceso para cimentar la experiencia de la afrocolombianidad y cómo el Estado reconoce a las comunidades afrocolombianas? ¿Qué caracteriza a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?, ¿Cuáles prácticas pedagógicas se agencian en las instituciones educativas alrededor de la CEA? ¿Qué cuestionamientos se pueden hacer a la implementación de la CEA desde una perspectiva de pedagogía decolonial?; ¿Cuáles elementos pedagógicos se pueden proponer para el fortalecimiento de la CEA desde un enfoque de pedagogía decolonial?

Estas preguntas y la indagación sobre los debates en esta materia son importantes porque nos permiten reconocernos en el otro/la otra, fortalecer nuestros lazos como comunidad educativa, confrontar la forma de vincularnos y establecer filiaciones de solidaridad y, a la vez, reconocer en la expresión cultural del otro/la otra, en particular referido a su ascendencia africana, como una forma de interpelarnos, de intercambiar, de afectarnos y transformar nuestra vivencia desde la comprensión y respeto por la misma. De allí que el objetivo general que se propuso en esta investigación fuera: *“Analizar las formas como se ha implementado la CEA en tres instituciones educativas públicas de Bogotá, para reflexionar, desde un enfoque de pedagogía decolonial, sobre sus aportes o no a la visibilización y reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas”*, asunto que será la hoja de ruta para el desarrollo de la investigación, por lo cual, consideré necesario apuntar a una contextualización teórica.

Ello fue viable porque los seminarios tomados en la Maestría me permitieron entender que, desde una postura de interculturalidad crítica, era posible revisar y reflexionar sobre la CEA. Coherente con ello la metodología propuesta pretende desde un enfoque socio-crítico dar voz a los sujetos que participan en esta cátedra en los tres colegios de Bogotá. Así, las entrevistas semi-estructuradas y los talleres hacen emerger los sentidos que se le otorgan a las prácticas educativas

alrededor de la CEA, permitiendo entonces la reflexión pedagógica desde una crítica decolonial, sobre los mismos.

La construcción de la ruta metodológica se orienta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar, a partir de fundamentos ontológicos y epistemológicos cómo se ha constituido la configuración de personas y grupos afrocolombianos y el reconocimiento que el Estado hace de estas comunidades.
- Efectuar una aproximación a los modos mediante los cuales la CEA se ha ido incorporando en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas colombianas alrededor de la CEA, y su apropiación por parte de docentes de tres colegios públicos de Bogotá.
- Proponer una crítica decolonial para el fortalecimiento de la CEA, a partir de una mirada a los enfoques pedagógicos y las acciones implementadas en tres instituciones educativas de Bogotá.

Este trabajo de investigación cualitativa se realizó en primera instancia mediante una revisión de las investigaciones alrededor de la CEA, luego consultando los aportes del enfoque socio-crítico a su comprensión, tomando en consideración igualmente un trabajo de campo en tres instituciones educativas de carácter público de la jornadas tarde, del Distrito Capital de Bogotá, (Institución Educativa Toberin, Institución Educativa Antonio Nariño e Institución Educativa Fernando Mazuera Villegas), en donde se indagó la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y tuvo como actores principales a grupos de estudiantes, docentes y directivos docentes.

Para el desarrollo conceptual se tomaron como punto de referencia categorías como: raza, racismo, afrocolombianidad, interculturalidad crítica y pedagogías decoloniales, que se sustentaron desde autores, como: Eduardo Restrepo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Axel Rojas, Santiago Castro-Gómez, Michael Foucault,

Nelson Maldonado Torres, Peter Wade, Edgardo Lander, Jaime Arocha Rodríguez, entre otros.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos de la siguiente forma: El capítulo uno denominado: “Acerca de la afrocolombianidad”, desarrolla -en forma general- las nociones sobre las cuales se ha ido construyendo la categoría de afrocolombianidad, a partir de factores culturales enmarcados dentro de un contexto de territorialidad y nación; el capítulo dos, “Prácticas Pedagógicas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, desarrolla un breve recorrido sobre cómo se constituyeron los movimientos sociales de las comunidades afrodescendientes para abordar sus problemáticas y cómo, a partir de sus esfuerzos, se construye un proceso pedagógico que es mediado por el entorno cultural y legal, dando origen, en primer lugar a estudios culturales sobre las “huellas de africanía”, que gestan en el caso colombiano, la ley 70 de 1993 y, por consiguiente, la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; en este capítulo se desarrollan también las bases legales sobre la que se sustenta la perspectiva educativa afrocolombiana, las dificultades y posibilidades de la Cátedra, como también el análisis de la percepción e implementación de la CEA en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. El capítulo tercero denominado: “Cuestionamiento crítico desde la Pedagogía Decolonial a la CEA”, pretende hacer una reflexión desde la pedagogía decolonial, para invitar a los maestros y maestras, de las diferentes instituciones de Bogotá y del país, a comprometerse en el fortalecimiento de la CEA, a partir de la transformación de nuestras prácticas hegemónicas, de colonialidad del saber y del poder en los entornos educativos. El cuarto y último capítulo presenta las “conclusiones” a que llega este trabajo de investigación, básicamente abriendo nuevos interrogantes para seguir profundizando en el mediano y largo plazo.

Los supuestos a partir de los cuales se estructuró el trabajo plantean que la CEA hace parte de un proyecto pedagógico que reúne una aspiración derivada del trabajo colectivo de sectores de la población afrocolombiana, como apuesta para visibilizar sus territorios, identidades culturales y desarrollo económico y social.

Tiene como base jurídica la Ley 70 de 1993, que desarrolló el artículo transitorio 55º de la Constitución Política colombiana. Sin embargo, por ser un proyecto pensado para actuar de forma transversal en todo el sistema educativo, sin una asignación como área del conocimiento particular, en el plan de estudios, se soporta en unos lineamientos curriculares muy débiles por ser demasiado generales, razón por la cual no ha sido asumida por las instituciones educativas como lo plantea la ley y no ha tenido, hasta ahora, los alcances esperados en términos de la visibilización, reconocimiento y valoración de los aportes de esta población en la construcción cultural de lo colombiano, debido a que se mantienen estereotipos muy marcados acerca de la “raza” o “etnia”, derivados del pensamiento eurocéntrico que, con ocasión del Descubrimiento de América, clasificó a la población mundial en “razas” para imponer una supuesta superioridad de la “raza” blanca sobre los pueblos indígenas y, en particular, los africanos, traídos como esclavos a América, en lo que Quijano (1999) cataloga como “colonialidad del poder”. Dicho poder viene de la mano de la imposición del conocimiento occidental como el único verdadero, en detrimento de los saberes propios de estas etnias (1993). De allí que la pregunta de Investigación central que buscó responder este trabajo fuera: ¿Cómo proponer una crítica decolonial a los modos como se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en tres colegios públicos de Bogotá respecto de los enfoques pedagógicos que buscan establecer su aporte a la visibilización y reconocimiento de la población afrodescendiente en la construcción cultural del país?

CAPÍTULO 1 - ACERCA DE LA AFROCOLOMBIANIDAD

Este capítulo desarrollará las nociones sobre las cuales se ha ido construyendo la categoría de afrocolombianidad, a partir de factores culturales enmarcados dentro de un contexto de territorialidad, que da origen a una comunidad que comparte rasgos identitarios de tradiciones, lengua y raza que provienen de un proyecto de líderes sociales que desarrollan el artículo 55 transitorio de la Constitución Política del 91 que se consolida en la Ley 70 de 1993.

1.1. CATEGORÍAS RACIALES. PERSPECTIVAS COLONIALES

La estructura política y social colombiana ha tenido su origen en una relación histórica de la colonialidad del poder y del saber en la cual, desde la perspectiva eurocéntrica, desde el cientificismo y el biologismo, se imponen unas entidades raciales no europeas o no blancas que categorizan racialmente a la población, correspondiendo este pensamiento a la racionalidad cartesiana. Es por esta razón que Castro Gómez y Restrepo hacen una “genealogía de la colombianidad” (2008), a la que denominarán “regímenes de colombianidad”. Estos dos autores plantean cómo las subjetividades y prácticas se encuentran entramadas en los discursos políticos que determinan una identidad nacional y definen las condiciones de subalternización, las cuales dan origen a las alteridades mal llamadas, en el mundo moderno, como multiculturalismo.

En este sentido, se puede definir que la construcción histórica y social de la colombianidad pasa por luchas identitarias que se rearticulan en distintas formas

de identidades colectivas, en donde los autores explican cómo la blancura se constituye en ese imaginario del mestizaje como lo deseable de lo que sería la colombianidad, en la búsqueda de una nación homogenizada, con patrones de normalización y jerarquización que dan origen a la construcción no sólo de alteridades externas, sino a esquemas de jerarquización internos.

Santiago Castro y Eduardo Restrepo (2008) plantean, entonces, que:

Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse. Incluso aquellas identidades que son imaginadas como estáticas y ancestrales, continúan siendo objeto de disímiles transformaciones. Ahora bien, el ritmo y los alcances de las transformaciones no son todos iguales, ya que variables demográficas, sociales, políticas y de subjetivación interactúan con el carácter más o menos permeable de cada una de las identidades para modificar estos ritmos y alcances. En suma, las identidades nunca están cerradas o finiquitadas, sino que siempre se encuentran en proceso de cambio, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones. Este aspecto introduce una historización radical de las identidades, una crítica frontal a las concepciones que asumen la identidad como manifestación de una mismidad esencial e inmutables”. (p.26).

Es por lo anterior que la colombianidad es un factor identitario que se ha construido en eventos históricos y se recrea en las experiencias e imaginarios colectivos. Dichas identidades son objeto de transformaciones, constatadas en variables demográficas, sociales, políticas y de subjetivación. De ahí, como sostienen Castro Gómez y Restrepo, que la colombianidad esté expresada desde unos regímenes y dispositivos históricamente localizados y heterogéneos que apuntan a unificar y normalizar la población como *nacional*, pero -al mismo tiempo- y a pesar suyo, se mantienen, resisten y coexisten alteridades dentro de ésta.

Desde esta tecnología del poder se configuran, por tanto, identidades imaginarias con base en factores culturales que se escenifican en el mestizaje, como cualidad necesaria para el blanqueamiento, como deseable en el estado-nación. Entonces,

una postura crítica nos indicará que las naciones son construcciones localizadas que deben ser revisadas, desde una profundidad etnográfica y entender que la nación no pasa necesariamente por la búsqueda de una homogeneidad efectiva o real, sino por las relaciones atravesadas por patrones de poder y saber impuestas desde las élites nacionales.

En este patrón de poder se establece el dispositivo de las categorías raciales en el modelo mundial capitalista que se instaura desde la Colonia europea en América, pero sobrevive, internalizado, en los modos de ser actuales, en lo que Quijano (2014) señala como “colonialidad”:

La Colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. (p.285)

Así, como lo plantea Aníbal Quijano, con la modernidad/colonialidad se establece un modelo de dominación global que se constituye en esa piedra angular de la modernidad y que se encuentra fundamentada en la clasificación y jerarquización de la población mundial a través de la categoría imaginaria de “raza”, la cual promueve un origen “natural” de la diferencia entre las aptitudes físicas y cognitivas de los grupos humanos, dividiéndolos, entre superiores e inferiores, aplicando estas prácticas de exclusión. Este proceso de conformación social que se origina en Europa y estuvo de la mano del desarrollo del capital, como relación social, conllevó un proceso de estratificación basado en las clases sociales (burguesía, asalariado urbano, etc.) dentro de una población de pretendida homogeneidad étnico-racial.

Desde la perspectiva de este autor, ello da origen a dos puntos de partida de larga durabilidad: En primera instancia, ese sistema de dominación afincado en una estructura de relaciones sociales intersubjetivas, basadas en la clasificación social jerárquica de la población mundial, es apoyada en la constitución y naturalización

principal de la idea de “raza”. Dicha idea de cómo esta categoría social de la modernidad, ha desempeñado un papel central dentro de las nuevas identidades geo-culturales globales del mundo contemporáneo, hacen que nazca el racismo (y su materialización en formas de discriminación racial), como una asociación entre cultura y biología, que aparece con el Nuevo Mundo; y, en segundo lugar, Quijano propone la noción de “Colonialidad del poder”, conformada por un sistema de relaciones sociales materiales que se engendran en el mismo movimiento histórico de producción y de control de subjetividades a los que dan origen estos ejercicios clasificatorios; clasificación que aún se mantiene y perdura en nuestros sistemas educativos y, en especial, como lo he podido percibir, en el desarrollo de la cátedra de afrocolombianidad.

A partir de la estructuración de estos dos fundamentos, por un lado, la creación de nuevas identidades geo-culturales, y, por otra parte, el control del trabajo a través del surgimiento de nuevas relaciones sociales materiales de producción, se produce “*la Colonialidad del poder como matriz de dominación social global*”, que sigue persistiendo en nuestro mundo contemporáneo. Como lo explicita Quijano (2014):

Por supuesto, al transferir el sustantivo clase del mundo de la “naturaleza” al de la “sociedad,” era indispensable asociarlo con un adjetivo que legitimara ese desplazamiento: la clase deja de ser botánica y se muta en social. Pero dicho desplazamiento fue básicamente semántico. El nuevo adjetivo no podía ser capaz, por sí solo, ni de cortar el cordón umbilical que ataba al recién nacido concepto al vientre naturalista, ni de proporcionarle para su desarrollo una atmósfera epistémica alternativa. En el pensamiento eurocéntrico heredero de la Ilustración Continental, la sociedad era un organismo, un orden dado y cerrado. Y las clases sociales fueron pensadas como categorías, ya dadas en la “sociedad,” como ocurría con las clases de plantas en la naturaleza (p.291).

Es por esta razón que la categoría de raza se consolida, desde los conceptos de naturaleza y cultura, relacionándose con la visión historicista que fundamenta la racionalidad con lo occidental, ya que cuanto más se aleja de Europa menos posibilidades de racionalidad, mayor cercanía con la naturaleza y mayor tiempo

para alcanzar la idea racional; como ocurría con los pueblos africanos y americanos. Aníbal Quijano muestra cómo dicha mutación de la categoría raza, fue básicamente operada desde el campo semántico y no ha podido separarse del nefasto origen de la razón eurocéntrica, puesto que dicho pensamiento no le ha proporcionado el ambiente para reconocer en una verdadera construcción epistémica, la multiplicidad de factores que juegan desde lo cultural y social en las relaciones de poder que dieron lugar al concepto de raza.

Por ello, retomo a Marisol de la Cadena (2009), quien en su texto: “Anterioridades y Externalidades” denota cómo el concepto *raza* es vacío, por su carácter flotante e inestable, pero, a la vez, cómo éste representa la capacidad que tiene de reproducirse en diferentes contextos; y cómo, desde lo histórico o geográfico, los pueblos son organizados en la lógica de los que avanzan y están listos a ser como los europeos o a quedarse en el grupo de los llamados “primitivos”, que no se logran adecuar a las exigencias de la racionalidad occidental.

Esta configuración de identidades históricas, construidas sobre la base de la idea de raza, fueron incorporadas a la esencia del papel y emplazamientos en el nuevo andamiaje global de dominio del mundo del trabajo, que sería la base de la acumulación capitalista. De esta forma, estas dos categorías, raza y división del trabajo, permanecen constitutivamente unidas, fortaleciéndose mutuamente, a pesar de que ninguno de las dos era necesariamente dependiente el uno del otro para existir o para cambiar. (Quijano, 2008, p.368.)

Por todo eso, es pertinente salir de la eurocéntrica teoría de las clases sociales y avanzar hacia una crítica de la teoría histórica de la clasificación social basada en la idea de raza. El concepto de clasificación social, en esta propuesta de Quijano, se refiere a los procesos de largo plazo en los cuales las gentes se disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social y de cuyos resultados se configura “un patrón de distribución del poder centrado en relaciones de explotación/dominación/conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinadas”. Es necesario que este debate se dé, ya que conlleva a resignificar la “categoría raza” desde una conceptualización epistémica, a partir de

las prácticas culturales, que entrarían a explicar las producciones humanas y posicionar a los grupos étnicos desde sus raíces, para que dichas poblaciones puedan alcanzar el nivel de ciudadanía que les permite participar, dentro de una verdadera vida democrática, en donde los pueblos subalternizados por esa categoría de raza, occidentalizada, posibiliten el bienestar de los pueblos accediendo a derechos como educación, cultura, salud, etc.

La introducción de conceptos coloniales como blancos/indios, negros, amarillos, (vinculado con ellas las formas de explotación del trabajo), crean nuevos ejes de poder; la raza, el género, la edad. Por ello, Quijano considera que la distribución del poder no provenía exclusivamente de las relaciones en torno del control del trabajo, sino que está mediada por nuevas dimensiones clasificatorias, como la raza. En ese sentido, es necesario salir de esa teoría eurocéntrica de clases sociales, ligadas a la categoría raza y avanzar desde una propia construcción histórica, a partir de descolonizar ese poder colonial instaurado en los saberes que hoy en día se construyen en las instituciones educativas, de esa verdad mediática de occidente.

El gran problema de la clasificación racial en el mundo es la búsqueda de la homogenización de los miembros de la sociedad imaginada, desde una perspectiva eurocéntrica, como característica y condición de los Estados-nación modernos, que ha sido mantenida en los países latinoamericanos, no por medio de la descolonización de las relaciones sociales y políticas entre los diversos componentes de la población, sino por la eliminación masiva de unos de ellos (indios, negros). Es decir, no por medio de la democratización fundamental de las relaciones sociales y políticas, sino por la exclusión de una parte de la población. De ahí que se homogenicen las relaciones sociales, políticas, los procesos de construcción cultural y, por ende, los planes educativos, que permean y obstruyen en gran mayoría, el desarrollo de descolonizar el saber.

Desde esta perspectiva, la educación, la escuela y la universidad reproducen ideologías, discursos y actuaciones sociales que someten y subalternizan el saber, en este caso, afrodescendiente, en su discurso pedagógico y lo reproducen en sus

prácticas, a través de los maestros/as y autores de textos de ciencias sociales, controlando desde esa colonialidad del saber y el poder eurocentrados del currículo, desde donde se mantiene un concepto de raza y racismo silenciosos, supremamente perjudicial para un desarrollo positivo de la cátedra de afrocolombianidad, puesto que está ligado a ese patrón de clases sociales eurocentrado, aún desde la visión del materialismo histórico de Marx. De esta manera, la educación y el dominio del conocimiento público, sirven al fortalecimiento de un proyecto de élites que desconoce, discrimina y racializa y subalterniza a los grupos minoritarios.

1.2. "RACIALIZACIÓN" DE LA POBLACIÓN Y SUS EFECTOS DESDE LA COLONIALIDAD DEL PODER"

Se parte del equivoco euro-centrado de la categoría raza que da Kant, desde una perspectiva de clasificación geográfica y psicológica (moral) de los humanos, en donde prima el punto de vista geográfico, como también otros fenómenos biológicos, tal como los animales, que se clasifican en domésticos y salvajes; así, concibe también cómo las diferentes "razas" humanas se manifiestan, desde distintas clases biológica y geográficamente distribuidas, teniendo en cuenta el color de la piel, como evidencia de una clase racial; es por eso que clasifica a los humanos: blancos (europeos), amarillos (asiáticos), negros(africanos) y rojos (indios americanos).

Dicha clasificación va ligada a la geografía y a la moral (geografía cultural), que estudia los usos y costumbres practicados por cada uno de estos grupos o "razas " y, cómo, desde este cientificismo, lo determina; con lo cual Kant pretende demostrar que dichas costumbres, impulsos naturales (inclinación al mal) y usos no reflexivos hacen que ciertos grupos humanos (los colonizados) carezcan de principios éticos y por lo tanto son humanos que no tienen autoconciencia, ni voluntad racional, dándoles a los africanos la connotación de incapaces de madurez moral, ya que carecen de talento y, por lo tanto, poseen la incapacidad de "elevarse" (o educarse) y deben ser más bien "entrenados" como esclavos o

servientes . Como lo plantea Santiago Castro (2014), citando a Emmanuel Chukwidi y Henry Paget:

Uno podría decir que la raza de negros es completamente contraria de los americanos; están llenos de afectos y pasión, son muy vivaces, conversadores y vanidosos. Pueden ser educados, pero solo como sirvientes (esclavos) o sea permiten ser entrenados. Tienen muchas fuerzas motivadoras, son también sensibles, tienen miedo a los golpes y hacen mucho por el sentido del honor. (p.39).

Lo anterior permite observar, como desde la racionalidad de la modernidad se les adjudican a los negros características cercanas al mundo natural pero no se les considera dotados de una razón superior que les permita el nivel de discernimiento de los blancos, se les asigna la característica de poder ser entrenados, talvez igual que algunos animales. Este tipo de pensamiento se arraiga en la racialización y justifica proponer el trabajo desde una pedagogía crítica para deconstruir este tipo de imaginarios sobre la categoría raza y observar que dicha categoría no solo es un remanente de ese pasado moderno sino de clasificaciones y constructos de nuestra era moderna, a pesar de que estas estén dentro de las narrativas europeas hacen parte integral del desarrollo de la modernidad misma, y por ello, desde la escuela, lograr encontrar cambios epistémicos sobre el discurso eurocéntrico de raza.

La categoría de raza es una de las más permeadas por el poder colonial del saber y del ser de la verdad eurocéntrica, es por ello que se ha tomado esta categoría porque desde esta se desprende la racionalización sobre las comunidades afros en la cual el negro es visto desde la palabra peyorativa que lo inferioriza ante el blanqueamiento que las élites hicieron desde el poder colonial. Lo anterior hace necesario interpelar la cátedra de estudios afrocolombianos para encontrar los vestigios en donde la categoría raza se construye en las desigualdades y jerarquías biologizadas, que agrupan a los seres humanos en etnias, fenotipias y que los despojan de sus subjetividades, concepto que, desde este locus de enunciación, construye la subalternización y racialización de nuestras culturas, en

especial el tema afrocolombianidad que se da dentro de la presente investigación; es por esta razón que se retoma a Quijano(1999), quien esboza y sustenta el interés desde la siguiente afirmación:

La idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años. Producida en el mero comienzo de la formación de América y del capitalismo, en el tránsito del siglo XV al XVI, en las centurias siguientes fue impuesta sobre toda la población del planeta como parte de la dominación colonial de Europa (1). Impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y geo - culturales del mundo. De una parte: "indio", "Negro", "asiático" (antes "Amarillos" y "Aceitunados"), "Blanco" y "Mestizo". De la otra: "América", "Europa", "África", "Asia" y "Oceanía". Sobre ella se fundó el euro-centramiento del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio. Y también sobre ella se trazaron las diferencias y distancias específicas en la respectiva configuración específica de poder, con sus cruciales implicaciones en el proceso de democratización de sociedades y Estados y de formación de Estados-nación modernos. De ese modo, raza, una manera y un resultado de la dominación colonial moderna, pervadió todos los ámbitos del poder mundial capitalista. (p.1).

Quijano orienta su propuesta descolonizadora para permitir pensar como la categoría raza, hace parte de la historia de la dominación del saber, del ser del poder y no como no lo pretende hacer ver la verdad eurocéntrica, como producto de una herencia biológica determinista, es así como desde posturas socio-críticas y pedagogías decoloniales se busca cuestionar este tipo de determinismos para que el análisis se presente desde una construcción social producto del poder y del saber eurocentrado, que naturaliza las relaciones de poder en su nombre.

Esta idea la refuerzan Wallerstein y Ramón Grosfoguel, demostrando que la construcción de la raza con sus diferentes clasificaciones esta afincada en el capitalismo global, haciendo parte constitutiva de su funcionamiento. Lo anterior permite entender que la categoría raza, es desarrollada desde la Constitución

Política y los lineamientos de la cátedra de afrocolombianidad a partir de la Colonialidad del poder de un mundo capitalista que apunta a la deshumanización basadas en la idea de raza, por ello surge la pregunta en Zapata Ollivella, en su libro titulado “ La rebelión de los Genes”, “¿Con cuál raciocinio se iba a inscribir en la Constitución colombiana de 1991 -la primera vez que se intentaba hacerlo- a los amerindios y africanos como componentes de la idiosincrasia nacional?”(p.34).

Y en esta línea, lo expuesto por Mignolo (2007) reafirma a Zapata cuando manifiesta:

En este contexto, la cuestión de la «raza» no se relaciona con el color de la piel o la pureza de la sangre sino con la categorización de individuos según su nivel de similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal. La noción de «raza» sería similar a la de «etnia», pues la raza se refiere a la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel y la etnia incluye la lengua, la memoria y un conjunto de experiencias compartidas pasadas y presentes, por lo que comprende un sentido cultural de comunidad, lo que las personas tienen en común. (p.41).

Expresión anterior que se acerca, a los planteamientos de Zapata Ollivella,(1997) cuando en su libro “La Rebelión de los Genes”, hace ver la idiosincrasia como el poder ancestral, en donde la memoria y el conjunto de experiencias compartidas, se dan a partir de esa tradición oral, que le dan el sentido cultural e identidad a una comunidad, relacionándose la categoría raza a un constructo de relaciones sociales, y no a partir de nociones, biologicistas, de las cuales debemos apartarnos como pedagogos, cuando implementemos de una manera real la cátedra de estudios afrocolombianos en nuestra escuelas.

De ahí la importancia de desarrollar esta categoría desde una perspectiva decolonial, para, así, ir desmontando las tensiones epistémicas que se generan desde dentro de los espacios pedagógicos y así abordar la cátedra de Estudios Afrocolombianos desde la herida colonial.

Es así como las comunidades negras son determinadas desde la construcción de la ley 70 de 1993 como un grupo étnico configurado por unas tradiciones, o

territorio, una cultura propia y una identidad que los hace diferentes al resto de lo que la colombianidad ha ido construyendo y, entonces, nos podríamos preguntar si en verdad la etnización de la negritud la ha visibilizado como un verdadero grupo social o más bien esta diferencia marca una exclusión enmascarada en los discursos del poder, del saber y del ser.

1.2.1. BLANQUEAMIENTO. (LIMPIEZA DE SANGRE)

A partir de *La Hybris del punto cero*, Castro Gómez, parte no solamente, de que el colonialismo no fue solamente una forma de dominación, política y económica, sino que utilizó el poder del saber eurocéntrico, para inferiorizar a partir de imaginarios, a personas, comunidades y culturas; en donde fueron subalternizados sus valores epistémicos, como también culturales, y a pesar de darse un proceso de independencia, dichos imaginarios no desaparecieron, si no que se prolongaron, en las ciencias, las artes y los medios de comunicación, en estos países soberanos e independientes entre comillas.

Castro Gómez plantea su análisis en tres aspectos: el primero lo constituye, la limpieza de sangre como constitutiva del habitus, el segundo la biopolítica y gubernamentalidad para entender los procesos desencadenados por las reformas del despotismo ilustrado borbónico de Carlos III, y el tercero, la colonialidad del poder como estrategia cognitiva para eliminar las muchas formas de conocer, los conocimientos locales. Es así como Castro Gómez (2005) plantea:

El caso de Olalla es interesante porque nos muestra que la construcción de una entramada red de parentescos y la adquisición de títulos de nobleza o su transmisión hereditaria, fueron las dos estrategias fundamentales que utilizó la elite colonial para perpetuar su linaje y poder. No obstante, estas dos estrategias compartían un mismo presupuesto: la necesidad de mantenerse a salvo de cualquier sospecha de “mancha de la tierra”, es decir, de trazar una frontera étnica que impidiera la mezcla de sangre con indios, negros, mulatos o mestizos. Me referiré a la construcción de un imaginario de blancura frente al cual todos los demás grupos raciales pudieran ser definidos, por carencia, como “pardos”. (p.69).

Castro hace notar esa pretensión de limpieza de sangre, con la cual buscaba el criollo gozar de la condición de noble blanco, y que les permitía diferenciarse de población mestiza y demás grupos sociales. Este blanqueamiento o limpieza de sangre, no buscaba “ser realmente blancos” por color de piel, si no que buscaba ser reconocido socialmente, por su riqueza y ascendencia jerárquica en el poder político; para así determinar y legitimar su dominio sobre los mestizos en términos de distinción.

De esta forma, las elites criollas, consolidaban su poder político y económico a partir de la idea de la pureza étnica de la limpieza de sangre, dándose a la tarea de configurar una jerarquía de “razas” y “castas”, clasificando a las personas por su grado de mestizaje, determinando que las mejores castas son las que tienen mayor componente de “blanco”.

Por tanto, la raza blanca recibía todas las virtudes, mientras que a las demás razas y castas, por “naturaleza” se les atribuía defectos, así las elites criollas asumían el pensamiento kantiano, del esencialismo y cientificismo para lograr la limpieza de sangre. Castro pone de presente cómo la piedra angular de la fortaleza de las elites criollas está construida fundamentalmente desde el componente étnico.

Es así como las desigualdades sociales no solamente se constituyeron entre ricos o pobres, sino, ante todo, en diferencias originadas en sangre, herencia y pertenencia a determinado linaje. Por esta razón Castro (2005) expone:

Las desigualdades étnicas no se basaban, entonces, en apreciaciones puramente subjetivas de las elites, sino que se encontraban sancionadas por un orden jurídico que se encargaba de situar a cada individuo en el grupo étnico que le correspondía. Así, por ejemplo, en las actas y libros de los cabildos, como también en los títulos de encomiendas, quedaba oficialmente consignado si una persona descendía o no de los “primeros pobladores”; las pretensiones de nobleza podían ser acreditadas ante la Real Audiencia y las alcaldías ordinarias, de tal manera que los blancos gozaban del derecho a recibir provisiones especiales de amparo a su condición étnica. (p.72).

De lo anterior podemos deducir como los discursos científicos de la elite criolla frente a limpieza de sangre o blanqueamiento, son el eje de la construcción de las subjetividades de los diferentes actores de la sociedad colonial.

1.3. DESARROLLO LEGISLATIVO DE LA LEY 70 DE 1993.

En su libro “Etnización de la negridad”, Eduardo Restrepo (2013), da a conocer como en nuestra nación-estado, después de cien años de vigencia de la Constitución de 1886, se empiezan a dar cambios en la concepción e imaginario que se tenían de los diferentes grupos étnicos existentes en nuestra nación y de esta forma expresa:

Después de más de un siglo de vigencia de la Constitución Política de 1886, a principios de la década del noventa en Colombia se aprobó el texto de una nueva Constitución que, entre otros cambios, introdujo la multietnicidad y pluriculturalidad como principio que define el imaginario de nación. Con este principio y los diferentes articulados que lo desarrollan, se estableció una transformación en el orden de las centenarias representaciones y de las prácticas del estado. Pero mientras que los ‘indígenas’ fueron objeto explícito de disposiciones territoriales, económicas, educativas y político administrativas; las ‘comunidades negras’ sólo encontraron en un artículo transitorio las posibilidades de materializar sus derechos específicos. (p.91).

Restrepo, en este texto, construye una hoja de ruta de como a partir de la Constitución de 1991 y en particular, su artículo transitorio 55, donde se introduce la multietnicidad y pluriculturalidad, se perfilan las primeras bases jurídicas para la identidad étnica afro y la construcción de sus propias representaciones. Es aquí donde empieza a emerger el andamiaje jurídico de derechos de los grupos étnicos en donde se utilizan por primera vez categorías nodales como ‘territorio’, ‘identidad cultural’ y ‘desarrollo económico y social’, es de esta manera que el Congreso de la República establece una jerarquía entre dichas categorías al hacer depender la

“identidad cultural” y el desarrollo económico y social a la posesión del territorio. De esta forma Restrepo (2013) afirma:

Así, en el análisis de las dinámicas organizativas de la Etnización de las “comunidades negras” en Colombia debe prestarse atención a los tipos e impactos de las mediaciones que se han desplegado durante en los diferentes lugares y momentos. Entre las mediaciones de esta Etnización encontramos que ciertas tendencias dentro de la Iglesia católica, el discurso experto (de antropólogos principalmente) y algunas instancias estatales han ocupado un lugar destacado, aunque también se pueden indicar otras mediaciones inusitadas como las generadas por algunos empresarios. (p.131)

Se observa que, en la construcción de la Ley 70 de 1993, desde el Art. transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia, se encuentran emergencias que, desde el territorio, consolidan dinámicas organizativas de la alteridad étnica de las comunidades negras. Es así como la Iglesia participó, por iniciativa propia, contribuyendo a promover las organizaciones étnico-territoriales con un acompañamiento y promoción desde las raíces afros, hecho que generó una solidaridad de las comunidades, desde su propio entorno. En ello se evidencia el protagonismo religioso de sacerdotes en la región Pacífica colombiana.

De otra parte, el Estado con la Comisión Especial del Proyecto Bio-Pacífico entra a mediar en la etnización de la negritud, como lo plantean Restrepo y Castro (2008):

Los alcances y características de las mediaciones del Estado en el proceso de etnización de la negritud han variado no sólo en el tiempo, sino también en el espacio y planos que se ponen en juego. Sin duda, estas mediaciones son contradictorias y se encuentran plagadas de tensiones. Debe tenerse presente, sin embargo, que el sustrato y las condiciones de posibilidad del movimiento organizativo (tanto en sus narrativas como estrategias) no son sólo las “comunidades” con sus prácticas tradicionales, cultura e identidad que las constituyen como grupo étnico ni sus líderes, sino también el entramado institucional estatal sobre y a partir del cual operan. El reconocimiento de derechos étnicos, los recursos discursivos y materiales desplegados, así como la

intervención sobre los imaginarios y subjetividades que constituyen la etnización de “comunidades negras” y sus organizaciones, no se dan en un vacío ni remiten única y exclusivamente a las “comunidades” y activistas. Al contrario, es al Estado (y a unos entramados institucionales y jurídicos concretos) a los que se apela y se enfrenta, pero también desde los cuales esta etnización y organizaciones emergen y definen el horizonte de sus posibilidades como sujeto político”. (p.110)

Como lo plantean Castro y Restrepo, el Estado es otra de las instancias que categorizan y define, desde el discurso jurídico, a la etnización de las comunidades negras convirtiéndolas en la población afrocolombiana desde el derecho al territorio, el derecho a la capacidad política de tomar sus propias decisiones, al derecho de plantear su propio camino al desarrollo; en donde estos cuatro derechos fundamentales no hacen distinción de edad ni color racial sino que corresponden al desarrollo de un marco jurídico desde la racionalidad del Estado. Por ello, estos son procesos meramente de la etnización de la negritud desde los recursos económicos que contribuyeron a las propuestas de las comunidades desde el territorio-región en donde se da la titulación colectiva de las comunidades negras para el desarrollo social desde unos derechos territoriales que construyeron subjetividades, de percepciones individuales y colectivas sobre sí mismos, sobre un pasado, un presente y un futuro, en su propio entorno social y natural; de allí que surgen formas de visualización de las comunidades negras como un grupo que surge de la concertación pero que, a pesar de ello, sigue siendo visibilizado desde la racionalidad de la modernidad.

Castro y Restrepo plantean, por tanto, que la legislación puede ser vista como uno de los dispositivos de invención de las *comunidades negras*, que la constituyen como grupo ya no racial, sino *étnico*, porque fue producto desde un proceso de acuerdos entre sectores afrocolombianos y el Estado, que definieron los contenidos, alcances y efectos de definir a dichas comunidades. Es así como la legislación ha tendido a cosificar y a conceptualizar a estos grupos étnicos constituyéndose en una definición con efecto performativo, a partir de la Ley 70 de 1993.

Sin lugar a dudas, la esencia de la norma está inspirada en nobles propósitos de sus creadores. Sin embargo, en algunos apartes se puede observar la ausencia de conocimiento que sobre la población afrocolombiana tenían sus gestores. Por ejemplo, al asimilar la conformación económica, social y cultural de la población afrocolombiana la de las comunidades indígenas, al otorgarle a la primera, una legislación propia que no posee y que la segunda si posee a partir del art.246 de nuestra Constitución política. Sucede lo mismo con sus decretos reglamentarios, en especial con el 1745 de 1995, que uno de sus artículos les da el derecho propio a las comunidades negras (derecho no existente), algunas actividades de control social o la regulación de funciones de la junta de consejos comunitarios.

Por su parte la ley 70 en su artículo 2º, numeral 5, define la comunidad negra como:

El conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que posee una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que la distinguen de otros grupos étnicos “. Es de anotar que, desde el punto de vista cultural, la población afrocolombiana se ha visto permeada por la cultura dominante, lo que le ha impedido desarrollar sus propias cosmovisiones, viéndose obligada a asumir y adaptarse a la cosmovisión de aquellas”. (Ley 70. 1993).

A pesar de lo anterior, la Constitución de 1991 establece un articulado que se convierte en la espina dorsal de la ley 70 de 1993, el cual contribuye al reconocimiento de las diferentes comunidades étnicas de nuestro país, dándoles la posibilidad de ejercer plenamente su ciudadanía a la luz de artículos plasmados en ella, que se esbozan a reglón seguido.

Artículo 7.- El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación.

Artículo 8.- Es obligación del estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 10.- El Castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística será bilingüe.

Artículo 13.- Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo raza, origen nacionalidad o familiar, lengua, religión, opinión política y filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados.

Artículo 27.- El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Es así cómo, el 4 de julio de 1992, y posteriormente, mediante el Decreto número 1332, del 11 de agosto de 1992, se conformó la comisión especial para las comunidades negras, en la cual se empieza a esbozar, los elementos y marco jurídico de la ley 70 de 1993, un año más tarde en la sesión del 23 de abril de 1993, los comisionados de las organizaciones presentaron su propuesta de proyecto de ley, que se traduce en lo que hoy es el marco jurídico para el desarrollo de los derechos de las comunidades étnicas del pacífico y que en renglones generales Eduardo Restrepo(2013) , lo esboza así:

Las 'comunidades negras' son el sujeto de la ley en un doble sentido. Por un lado, unas 'comunidades' particulares a las cuales se les reconoce el derecho a la 'propiedad colectiva' en la medida en que han estado 'ocupando', de acuerdo a unas 'prácticas tradicionales de producción', determinado tipo de 'tierras', esto es, aquellas 'baldías', 'rurales' y 'ribereñas'. Del otro lado, para las 'comunidades negras' de Colombia en general, para las cuales se establecen los mecanismos tendientes a la protección de la identidad cultural y de sus derechos en tanto 'grupo étnico' al igual que el fomento de su desarrollo económico y social' con el propósito de que dichas comunidades obtengan condiciones de 'igualdad de oportunidades' con respecto al 'resto de la sociedad colombiana'. (p.115)

1.3.1. PROCESO DE AUTO-IDENTIFICACIÓN DESPUÉS DE LA LEY 70 DE 1993

Como lo plantean Castro y Restrepo (2013), existe una nueva forma de describir y reproducir a las comunidades negras como grupo étnico en otra configuración y visualización que se da a partir de la Ley 70 de 1993. Es a partir de ella que se visualizan a estas comunidades desde censos, cartillas y encuestas de género, en donde se perciben unas nuevas tecnologías que se apartan del verdadero discurso de etnización como cultura, comunidades negras y territorio; más bien refiriéndose desde unas conceptualizaciones de un proyecto político que se reduce a visualizarlas en números, cuadros estadísticos pero que no definen ni constituyen sus verdaderas subjetividades como lo plantean los autores Castro y Restrepo (2013) :

Las experiencias son transcritas en términos de comunidad negra, de lo que la define y de lo que constituye sus particularidades. Al igual que el mapa, con el censo y la encuesta definen criterios que permiten registrar y representar lo real con una intencionalidad de visualizarlas comunidades negras como grupo étnico. Así, la “comunidad” empieza a adquirir una dimensión en términos de números, así como se empieza a fijar de acuerdo con criterios como edad, sexo, tiempo de ocupación, “cabeza de familia”, tipo de ocupación, etc. En su conjunto, mediante los censos se introducen fronteras, se define un “nosotros”, se describe y se produce una realidad: la de las “comunidades negras” como grupo étnico. Además de censos, encuestas y mapas, se encuentran otras formas de visualización como lo son módulos, cartillas, encuestas, guías, afiches, plegables y grabaciones, entre otras. (p.127)

En esta estructura de matices se construye una nueva invención de visualizar a las comunidades negras desde unos derechos, homogeneizándolas y haciendo una transformación absoluta de sus subjetividades, en un discurso de organización, reglamentación y participación de grupos, sin tener en cuenta sus verdaderas diferencias culturales; situación que conlleva, de alguna manera a acrecentar la diferencia frente a ese blanqueamiento o mestizaje que ha existido desde el poder colonial del ser y el saber.

1.3.2. CAPÍTULOS REGLAMENTADOS Y DEMANDAS ACTUALES

La ley 70 de 1993 en este sentido ha sido reglamentada en su capítulo III, por el decreto 1745 de 1995, en el cual se determina el procedimiento para el reconocimiento del derecho a la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades negras; es uno de los decretos con más relevancia jurídica, porque reglamenta uno de los aspectos más importantes y delicados de la ley 70 que es el derecho a la propiedad colectiva. Es así como dicha reglamentación se fundamenta en garantizar el sentido social y ecológico de la propiedad, entregándoles a las comunidades negras la posibilidad de participar directamente en la toma de decisiones de carácter económico o social, que el estado quiera desarrollar en estos territorios. De esta forma, el Decreto 1745 de 1995, en su capítulo IV, denominado "Procedimiento de titulación colectiva a comunidades negras" en su articulado establece lo planteado anteriormente:

ARTICULO 17. COMPETENCIA. De conformidad con lo establecido en la Ley 70 de 1993, la Ley 160 de 1994 en sus disposiciones concordantes y el artículo 1o., inciso tercero, del Decreto 2664 de 1994, corresponde al Incora titular colectivamente tierras baldías a Comunidades Negras, en calidad de "Tierras de las Comunidades Negras".

ARTICULO 18. ÁREAS ADJUDICABLES. Son adjudicarles las áreas ocupadas por la comunidad de conformidad con lo dispuesto en el artículo 2o. de la Ley 70 de 1993, con especial consideración a la dinámica poblacional, sus prácticas tradicionales y las características particulares de productividad de los ecosistemas.

PARAGRAFO. Dentro del título colectivo podrán incluirse áreas tituladas individualmente con anterioridad a miembros de la comunidad respectiva si los interesados así lo solicitaren.

ARTICULO 19. ÁREAS INADJUDICABLES. Las titulaciones de que trata el presente Decreto comprenden. 1. Los bienes de uso público. 2. Las áreas urbanas de los municipios. 3. Las tierras de resguardos indígenas. 4. El subsuelo. 5. Los predios de propiedad privada. 6. Las áreas reservadas para la seguridad y defensa nacional. 7. Las áreas del sistema de parques nacionales. 8. Los baldíos que

hubieren sido destinados por entidades públicas para adelantar planes viales u otros de igual significación para el desarrollo económico y social del país o de la región, previo cumplimiento de la legislación ambiental vigente. 9. Los baldíos que constituyan reserva territorial del Estado (Decreto 2664 de 1995, art. 9o., literal d). 10. Los baldíos donde estén establecidas comunidades indígenas o que constituyan su hábitat (Ley 160 de 1994, art. 69, inciso final), y 11. Las reservas indígenas y los territorios tradicionales utilizados por pueblos indígenas nómadas y seminómadas o agricultores itinerantes para la caza, recolección u horticultura que se hallaren ubicados en zona de reserva forestal a la fecha de vigencia de la ley 160 de 1994 (Ley 160 de 1994, art. 85, parágrafos 5 y 6).

ARTÍCULO 20. SOLICITUD DE TITULACIÓN. Para iniciar el trámite de titulación colectiva de Tierras de las Comunidades Negras, la comunidad presentará por escrito la solicitud respectiva ante la regional del Incora correspondiente, a través de su representante legal, previa autorización de la Asamblea General del Consejo Comunitario.

Mediante el decreto 1745 de 1995, que desarrolla el capítulo III de La ley 70 de 1993, se establecen dos organismos y un procedimiento, los cuales constituyen la esencia de la titulación colectiva, son ellos: **1) La creación de los consejos comunitarios, 2) La Creación de la comisión técnica y: 3) Procedimiento de titulación colectiva a comunidades negras**, así como el manejo y administración de las tierras tituladas; las autorizaciones y concesiones para la explotación de recursos naturales y acceso a los recursos genéticos.

Desde esta óptica se puede observar como el Estado, dentro su colonialidad del poder, establece unos límites territoriales, en donde se pueden, establecer y asentar las comunidades negras; y, de otro lado cuáles territorios son inadjudicables, considerándolos como reservas forestales o resguardos indígenas.

Encontramos, luego, otra reglamentación a la ley 70 de 1993 en el decreto 2248 de 1995, el cual establece los lineamientos para el registro de las organizaciones de las comunidades negras, que buscó apoyar desde las instituciones del Estado el proceso de organización de la propiedad colectiva y las decisiones directas de la comunidad sobre estas propiedades tituladas.

Este decreto fue derogado por el decreto 3770 de 2008, que reglamentó “la comisión consultiva de alto nivel de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras, que estableció los requisitos y procedimiento para el registro de los consejos comunitarios y organizaciones de las comunidades negras, en el proceso de titulación de la propiedad colectiva.

El Decreto 804 del 18 de mayo de 1995 reglamenta el art. 32º que otorga el “Reconocimiento y garantía a la etnoeducación de la ley 70 de 1993, estableciendo la atención educativa a los grupos étnicos a través de profesionales como etnoeducadores, y dando orientaciones curriculares especiales.

Por otra parte, dicha ley es reglamentada por el decreto 1122 de junio 18 de 1998; en su artículo 39, que establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), como parte del área de Sociales; dicha reglamentación expide las normas para el desarrollo de catedra de estudios afrocolombianos en todos los centros educativos de educación formal del país.

Es preciso mencionar, en el contexto más actual, a las sentencias de la Corte Constitucional, como el auto de cumplimiento 005 de 2009, que busca la protección de los derechos fundamentales de la población afro-descendiente víctima del desplazamiento forzado, auto que surge de la sentencia T-025 de 2004, que a su vez es el producto del análisis constitucional, que la corte hizo al incumplimiento de la ley 387 de 1993, con respecto a llevar planes de protección y atención a la población afrodescendientes en situación de desplazamiento.

De la anterior relación de normas, se puede observar que buscan desarrollar el articulado de la ley 70 de 1993, en los cuales sobresalen dos decretos que, por su importancia constituyen la columna vertebral sobre la cual se sostiene la existencia de la mencionada ley; siendo ellos el decreto 2248 de octubre 12 de 1995 y el decreto 2248 de diciembre 22 de 1995; ya antes explicitados.

1.3.3. BREVE HISTORIA DEL ETNOEDUCACIÓN (DECRETO DE ETNO EDUCACIÓN).

En Colombia, comienza a historia de una educación diferenciada en 1976, cuando el Ministerio de Educación Nacional, a través del Decreto 088, manifiesta por primera vez su preocupación por generar respeto hacia las culturas autóctonas y busca reestructurar el sistema educativo con el propósito de darles a los indígenas la oportunidad de tener una educación propia y de elaborar sus propios currículos.

La etnoeducación empezó como parte del proyecto de etnodesarrollo en el cual quería dársele más importancia a las etnias, en todos los ámbitos. Fue un debate de antropólogos, minorías étnicas, abogados y sociólogos, quienes estaban comprometidos con la defensa de una educación propia para los grupos étnicos minoritarios e indígenas frente al Estado.

Es sólo a partir de 1976 que el gobierno colombiano, a través del MEN manifiesta su preocupación por el respeto a las culturas autóctonas, en el sentido de atender la educación de las comunidades indígenas. Más adelante en 1985, casi 10 años después, el MEN legaliza los programas de etnoeducación, aspirando a que ésta fuera una educación para el fortalecimiento de la autonomía cultural, propia de cada etnia, impartida por el Estado y no por las comunidades misioneras.

En 1991, se genera un cambio radical, materializándose la propuesta de la etnoeducación. En dicho año se promulga en Colombia la Constitución Nacional y se ratifica el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 21, el cual va a darle un nuevo sentido a la noción de pueblo y población tribal. El objetivo de quienes participaron en la Asamblea Nacional Constituyente en representación de grupos étnicos era buscar el reconocimiento, por primera vez, a los indígenas de autonomía para administrar sus territorios, prevalencia de su lengua o idioma dentro de su territorio y atender a su diversidad cultural y social.

Es así como nuestra Constitución, en materia de principios, establece las normas generales, reconociendo la diversidad étnica y cultural del nuestro territorio colombiano. De allí se derivan regulaciones que condensan derechos específicos en los artículos 7, 10, 68 y 70, donde se establece la protección de las culturas- derecho a la autodeterminación de los pueblos –al uso y oficialidad de las lenguas

–a la enseñanza bilingüe –a la educación en el respeto a la identidad –al acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación.

Con la ley 115 de 1994, en su capítulo III, artículos 55 a 63 se regula la **educación** para los grupos étnicos. Es en esta ley donde se institucionaliza la etnoeducación, entendida como la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la colombianidad, que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios. Contempla principios y fines específicos, permite el desarrollo de las lenguas autóctonas, fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y el desarrollo de procesos administrativos en la etnoeducación, con la participación de las comunidades y las autoridades.

En materia de principios la ley 115 en su art.56 dispone:

La educación en los grupos étnicos estará orientada con los principios y fines generales, establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.²

De otra parte, el Decreto 804 de 1995, en el capítulo I, artículo 1º establece:

La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes, vivencias, con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y los fueros propios y autóctonos".³

La educación para las poblaciones étnicas se entiende como un derecho colectivo y no como un derecho individual. Es un servicio público que tiene una función social. La expresión servicio público puede leerse desde las poblaciones étnicas

² Artículo 56 de la Ley 115, Ley general de Educación 1994.

³ Capítulo I, artículo 1; Decreto 804 de 1995,

como “etnoeducación” para nombrar las políticas de multiculturalidad del Estado y las obligaciones gubernamentales en relación con las comunidades étnicas.

Por esta razón el decreto 804 en el capítulo art. 5º promulga:

La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.⁴

En su artículo 2º cita los principios que regirán específicamente la etnoeducación:

Son principios de la etnoeducación:

A) Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.

Para los grupos étnicos es indispensable tener en cuenta, en su educación, las prácticas cotidianas propias de su cultura, su unión con la tierra y el medio ambiente en general y la relación de lo anterior con el ser humano. Es por ello que en la normatividad etnoeducativa se respeta que la educación está ligada al ambiente, a creencias y tradiciones y a los procesos sociales y productivos.

B) Diversidad Lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresados a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional e igualdad de condiciones; a la escuela se le agregan características que no tenían, de multiculturalidad, bilingüismo y en ocasiones trilingüismo.

C) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos. La Corte Constitucional, sobre este punto, ha expresado que la Constitución valora al individuo como sujeto individual de derecho, y a los pueblos como sujeto colectivo de derecho. Estos pueden definir su identidad con base en sus diferencias específicas y en los valores étnicos y

⁴ Capítulo I, Artículo 5. Decreto 804 de 1995

culturales concretos, y no conforme a un concepto abstracto y general de ciudadanía.⁵

En otra ocasión, sobre el mismo punto, agrega que los individuos y los pueblos son portadores de características específicas. Son seres únicos y singulares con capacidad de hacer efectivo su propio proyecto de vida, todo lo cual los autoriza a reivindicar para sí su propia conciencia ética.⁶

La autonomía implica también, según lo expresa Esther Sánchez Botero (2002), que un pueblo pueda tomar las decisiones que son vitales para su permanencia como grupo, es decir, que deben darse las condiciones para que estas decisiones puedan ser tomadas (p.37). Este principio es de gran relevancia en los pueblos afros, ya que estos tienen diferentes formas de gobernarse, de resolver los asuntos y de manejar la autoridad.

D) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos de orientar, desarrollar y evaluar los procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía. Este principio se ve reflejado en la formulación y planeación de planes educativos, en los cuales participan directamente los grupos étnicos. De esta manera pueden incorporar, con plena libertad, su identidad.

E) Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia, en igualdad de

F) Condiciones y respeto mutuo. En principio, la escuela significaba para ellos la pérdida de identidad y desintegración cultural, pero el contacto con otras comunidades, con culturas diferentes, con instancias del Estado les hizo reconocer que la escuela debe tener un componente intercultural. La escuela no sólo debe componerse de conocimientos étnicos, sino también de conocimientos tradicionales.

⁵ Corte Constitucional. Sentencia T-496 de 1996. M.P: Carlos Gaviria Díaz

⁶88 Corte Constitucional. Sentencia T- 593 de 1997.

G) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

La flexibilidad constituye uno de los elementos básicos de la etnoeducación, ya que sin esta no sería posible la educación diferenciada. El respeto a las diferentes culturas implica que se creen formas de educación más abiertas y no generalizadas para toda la población. En este punto, es importante el reconocimiento constitucional de diversidad étnica y cultural. Según dice la Corte en la Sentencia, “la eficacia del derecho a la diversidad étnica y cultural y el valor del pluralismo pueden ser logrados satisfactoriamente sólo si se permite un amplio espacio de libertad a las comunidades indígenas”⁷

H) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento. La Corte Constitucional, en relación con este punto, considera la educación como la actividad “inherente y esencial al ser humano, dignificadora de la persona humana, además de constituir el medio a través del cual se garantiza el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura”⁸

I) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales."

En opinión de Paulina Vélez y Juliana Jiménez (2008), los grupos étnicos han comprendido que la escuela es un espacio de apropiación del medio exterior, que la escuela prepara para un contacto menos desigual con la sociedad mayor y abre las puertas para las relaciones organizadas del Estado de una colombianidad que se acepta. (p.65).

⁷ Corte Constitucional. Sentencia C-139 de 1996. M.P: Carlos Gaviria Díaz

⁸Corte Constitucional. Sentencia T-899 de 2005. M.P: Alfredo Beltrán Sierra.

Los principios son el pilar, la base sobre la cual se va a desplegar la política etnoeducativa, partiendo de ellos se van a desarrollar muchos de los temas regulados por las leyes, permitirán a los grupos étnicos adecuar dichos temas a su estilo de vida, cultura y población.

Sin embargo, éstos deben ser interpretados en clave cultural de diversidad, pues se asemejan en gran medida a los principios que rigen la educación que se imparte a la sociedad mayoritaria. El único que en realidad podría marcar una verdadera diferenciación es el principio de diversidad lingüística, pero los demás se mencionan también en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, que, como tal, se aplica a todos los colegios, escuelas, universidades y demás instituciones que imparten la educación dentro de la cultura mayoritaria.

Es imperativo, entonces, que sea el intérprete quien descifre la diferencia, teniendo en cuenta el aspecto cultural y social que lleva a distinguir entre etnoeducación y educación para la generalidad, ya que, si sólo a los principios se hace alusión, no hay una diferenciación importante y cualitativa.

1.4. EL CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y LA AUTO-DEFINICIÓN DE LAS “COMUNIDADES NEGRAS”

La caracterización de la población negra afrocolombiana, necesita de algunas precisiones y aclaraciones alrededor de los diferentes significados con los que se hace alusión a este grupo poblacional. Los términos Afrocolombiano (a), negro(a), afrocolombianidad, negritudes, son palabras manejadas en múltiples ocasiones, indiferentemente, sin tener en cuenta las consecuencias de usar el uno o el otro, y sin tener precisión de cuál sea la referencia adecuada, según el contexto histórico, jurídico, regional o político en el que nacieron o se usan.

Es por esta razón que, dentro y fuera de las comunidades afrocolombianas se ha cuestionado cuál sería el etnónimo correcto para denominarlas. Afrocolombiano (a) se ha constituido en el término, con el cual se ha procurado reconocer el valor cultural y étnico de dichas comunidades, pero continúa el debate en el cual se plantea que existe ambigüedad en él, ya que invisibiliza los imaginarios negativos

y prácticas discriminatorias en torno a las comunidades negras, en el contexto de la colonia. Por dicha razón, algunos movimientos se han auto-determinado como negritudes, para hacer hincapié en la carga despectiva y los imaginarios negativos del dispositivo de poder, legitimador de la marginación social, buscando de esta forma la re-significación de lo negro y de los aportes afrocolombianos a la construcción de la colombianidad.

Como se ha explicitado anteriormente, la Constitución de 1991 reconoció a las comunidades afro-colombianas, como un pueblo con un conjunto de derechos colectivos, que hace parte de la diversidad étnica de la nación. En la ley 70 de 1993 se reconoce el derecho colectivo sobre tierras y sus conocimientos ancestrales.

Tomando como referencia el censo del DANE de 2005 que, además de cuantificar la población, realizó una nueva categorización étnica del país y permitió aclarar el panorama de la comunidad afro en cuanto a número de población y grupo étnico a cual pertenece dando como resultados, según el Ministerio de Cultura (2005) que: “El censo DANE reportó en 2005 un total de 4'311.757 de población afrocolombiana, incluyendo las categorías de raizal, palenquero, negro, mulato y afrocolombiano, cifra que representa un 10.4% del total nacional.(p.3)

En este censo se utilizó como criterio de captación de la etnicidad, el auto reconocimiento de acuerdo con la cultura y con los rasgos físicos; esta última consideración se incluyó en aras de permitir que la población afrocolombiana que no se reconoce culturalmente pudiera hacerlo por sus características fenotípicas y así posibilitar su completa visibilización como se plantea por el informe DANE, censo 2005:

Dentro de las alternativas posibles de respuesta para captar la pertenencia étnica se incluyó la alternativa de “Palenquero de San Basilio” para conocer el total de la población y las características básicas de este pueblo afrocolombiano recientemente reconocido como patrimonio cultural de la humanidad. También se incluyó una pregunta sobre la lengua por considerarla un rasgo cultural muy

importante y se amplió su cobertura a la población ROM, Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y Palenquero de San Basilio” (p. 18)

Categoría de autoreconocimiento	N° personas	Porcentaje
Raizal de San Andrés y Providencia	30.565	0,07%
Palenquero de San Basilio	7.470	0,02%
Negro(a),mulato, afrocolombiano	4.273.722	10,31%
Subtotal	4.311.757	10,40%

Según el cuadro anterior, en nuestro país la comunidad negra o afrocolombiana se pueden distinguir cuatro grupos: los que se sitúan en el corredor del Pacífico colombiano, los raizales en el archipiélago de San Andrés y Providencia y Santa Catalina, la comunidad de San Basilio de Palenque y la población que está ubicada en la cabecera de las grandes ciudades.

Los primeros están ubicados en la zona occidental costera de los bosques húmedos ecuatoriales, esteros, manglares y litorales, sus prácticas culturales son propias de los pueblos descendientes de las africanas, que sobresalen por sus prácticas culturales propias, la comida; el cultivo de la tierra y sus raíces son fundamentalmente campesinas.

El segundo grupo hace referencia a las comunidades raizales del archipiélago de san Andrés y Providencia de orígenes culturales afro-anglo-antillanas, cuya configuración mantiene una fuerte impronta caribeña, con unos rasgos sociales, culturales, lingüísticos, que los diferencian del resto de la población afrocolombiana.

El tercer grupo es el ubicado en la comunidad de San Basilio de Palenque anteriormente en Mahates, y ahora en Palenque, reconocido recientemente como municipio del departamento de Bolívar, que sobresale por ser el primer pueblo que

alcanzó la libertad en América Latina, en el año de 1603; los palenqueros poseen una configuración sociocultural y lingüística propia, debido a su aislamiento y pervivencia de sus prácticas ancestrales. Esta comunidad mantiene su lengua nativa que es el Palenquero, una variedad de mezclas de lenguas bantú africanas.

El cuarto y último grupo, que es el más numeroso, es la población afrocolombiana que ha migrado a los grandes centros urbanos, como consecuencia del desplazamiento voluntario para mejorar sus condiciones de vida y sobre todo por el desplazamiento forzado interno, ocasionado por el enfrentamiento de los grupos ilegales, en las regiones de Urabá y del medio Atrato y por la expansión de los cultivos ilícitos en las regiones de los ríos Patía y Naya, entre otros; es así como en las ciudades de Cartagena, Cali, Barranquilla, Medellín y Bogotá reside el 29,2% de dicha población. De esta manera, lo plantea el informe del Ministerio de Cultura en la revista, "Cultura es independencia" (2010):

Las comunidades autoreconocidas como Negro (a), mulato, afrocolombiano⁴ se concentra en el departamento del Valle del Cauca, en donde habita el 25,53% de la población (1'090.943 personas). Le sigue Antioquía con el 13,88% (593.174 personas), Bolívar con el 11,50% (491.364 personas) y Chocó con el 6,69% (285.964 personas). Estos cuatro departamentos concentran el 57,59% poblacional de este grupo étnico. Las comunidades negras y afrocolombianas representan el 10,31% de la población total de Colombia. (p.3)

Es así como este censo avizora las raíces, el desarrollo y fortalecimiento de los diferentes grupos étnicos colombianos; en especial para mi objeto de investigación sobre la CEA y los afrodescendientes, ya que, a partir de éste, se plantean decisiones en el desarrollo económico y social del país, específicamente, para el desarrollo de la diversidad cultural, como lo plantea el DANE en el informe (2007):

Aterra pensar que durante cuatro siglos (XVI-XIX) quince millones de personas fueron arrancadas de África para proveer de esclavos a las colonias hispanas, portuguesas, inglesas, y francesas. Dos terceras partes de ellos nunca llegaron a su destino... (p.13).

De tal forma, el censo demuestra el entorno en el cual se encuentran actualmente los grupos étnicos, el marco legal que los reconoce como tales, su configuración, sus principales singularidades, su distribución en el territorio colombiano y en los territorios legalmente constituidos, los resguardos indígenas y los Territorios Colectivos de Comunidades Negras. Como lo plantea el informe del DANE, retomando a Friedemann, para el censo (2005), la aspiración de estos grupos ha sido:

Ser diferente y reclamar el derecho a serlo, pero alcanzando niveles de igualdad social y económica. Es la pluralidad étnica que desde hace unos años se formula el mundo como un perfil de la democracia en las naciones contemporáneas. ... Los grupos étnicos están conformados por individuos que forman sociedades concretas y que comparten códigos comunes: un lenguaje, un modo de consumo donde se expresan actividades de trabajo, del hogar, del ritual religioso y festivo. Y una territorialidad que implica la posesión de un espacio real para la práctica de la cotidianidad y luego el sentimiento y la conciencia de un espacio simbólico para la vivencia de las memorias históricas, que responda la pregunta de dónde venimos. (DANE 2005, p.18)

Efectivamente, Friedemann en *La saga del negro (1993)*, argumenta que las comunidades étnicas deben alcanzar la igualdad social y económica, dentro de esa pluralidad étnica que se da dentro de la construcción de nuestra colombianidad, y a pesar de que los censos, como lo plantea Michel Foucault éste se convierte en uno de los mecanismos de control social del poder de la colonialidad, mediante un conjunto de instituciones y normas que configuran a la población mediante cifras, mapas y gráficos, lo que, de alguna manera, deja entrever la constitución de las comunidades étnicas en sus territorios, sus necesidades básicas, nivel de formación escolar y autoreconocimiento por parte del Estado, desde su propio entorno cultural y social.

Es de anotar que este censo desvirtúa el imaginario de que la población negra afrocolombiana llegó a nuestro territorio como un grupo homogéneo y reafirma que aún no lo es. Las comunidades afrocolombianas poseen una gran diversidad cultural y geográfica que va desde de los valles interandinos, las costas Atlántica y

Pacífica, las zonas de pie de monte caucano, y de la zona insular caribeña, en donde, para estas comunidades, los recursos naturales son la vida y la garantía de sostenibilidad del planeta y donde sus territorios están constituidos por el agua, las rocas, el viento, la lluvia, el suelo, las mareas, los ríos, los montes, los esteros, las fincas y las veredas, así como por los conocimientos y las costumbres relacionadas con el cuidado y el uso de los diferentes espacios del territorio. Esta es una de las formas de auto reconocimiento que les determina el censo de 2015.

1.4.1. IDENTIDAD E IDENTIFICACIÓN

Como lo plantea Peter Wade (1987), los negros en Colombia y, en general, en América Latina, han sido partícipes de dos procesos: por una parte, han ido asimilado culturalmente los valores y las normas, determinadas por unas elites de mayoría dominante, desde la colonialidad del poder y del saber y que siempre han sido impuestos por la visión hegemónica de país, pero en este contexto, los negros inician una participación en las jerarquías políticas coloniales, dejando atrás su cultura ancestral y adoptan una cultura mestiza, determinada por las estructuras del orden racial colombiano.

Es, en este punto, donde Castro Gómez y Restrepo (2008, p.1), plantean que las *identidades proscritas* son aquellas que se asocian con colectividades estigmatizadas desde los imaginarios dominantes o hegemónicos. Y que es así como estas se afincan en dichos regímenes de la colombianidad, que van en la misma dirección de lo que plantea Peter Wade, respecto de los patrones de discriminación y tolerancia de lo negro y lo indígena, nutridos y fortalecidos por el proyecto de poder de la identidad y la nacionalidad que han mantenido las elites. Es por ello que Wade sostiene:

Las razones para esto tienen que ver, según mi perspectiva, con el complejo entrelazamiento de los patrones tanto de discriminación como de tolerancia, tanto de lo negro o de lo indígena como del mestizaje. Este entrelazamiento tiene lugar en un proyecto, dirigido principalmente por las elites, de nacionalidad e identidad que sostiene una imagen de Colombia. (Wade, 1987, p.33)

Es de esta manera, que Wade explicita cómo emergen configuraciones sociales e identificaciones que categorizan y se configuran en un discurso que construyen identidades con determinadas características sociales, dentro de un espacio histórico cambiante, en el cual se trasmite su cultura y, de otra parte, desde las relaciones de poder de desigualdad, buscando sus propios atributos de identidad.

Es por esta razón que nos encontramos frente a una identidad ambigua determinada por la categoría de raza que es vacua, de carácter flotante e inestable, y que tiene la capacidad de reproducirse en diferentes contextos; permeando las identidades. Es así como estos meta-relatos hacen que las identidades configuren su significado a partir de diferentes entramados como: ideologías y lenguajes que provienen de la colonialidad del saber y poder, como también del racismo científico, en donde estos discursos están atravesados por relaciones de desigualdad del ejercicio del poder, que afectan las identidades conformadas en un contexto dado: “Entre la élite blanca y los demás ha sido perfectamente común el compadrazgo... se daba mucho que la persona le pedía al acomodado que le cargara su hijo” (Wade,2004, p.).

Es de esta forma que, además del mestizaje físico, mediaba la interacción social que cruzaba las barreras sociales, como lo define en el anterior párrafo Arenas. Por esta razón la identidad se configura a partir de la diferencia, es decir en contraposición con otra cosa, ese contraste entre el “yo y el otro”; entendiendo al otro, como nación, grupo social o simplemente, marginado. Partiendo de lo anterior, las identidades se construyen con base en diferentes redes de interacción en las cuales se reclaman derechos sociales y valores al Estado, como el derecho a la ciudadanía plena que, históricamente, se les ha negado, porque en esa interacción construyen sus modos de regímenes de colombianidad desde lo afro para que, un momento dado, ello se convierta en una forma de evitar el racismo naturalizado, supuestamente con el propósito de poder existir como afro-colombiano o indígena:

En contraste, las identificaciones étnicas, se entienden mejor como aquellas que utilizan las diferencias culturales que se han convertido en significantes en el curso

de los encuentros entre los grupos. Dichos encuentros tienen lugar con frecuencia en la construcción de las identidades, conocidas como “naciones-estado”, las cuales implican intentos de integración territorial y política. (p. 17).

Wade hace notar cómo la identificación como negro, se configura a partir de unas relaciones de poder, ya que la identidad de “negro” está atribuida y reiterada por los demás desde un ámbito psíquico, físico y social. Esta identificación se basa en una visión meramente esencialista, en donde las comunidades negras son concebidas desde unas características culturales y biológicas inmutables, desconociendo, de plano, esas *huellas de africanía*, convirtiéndolos en grupos minoritarios y subalternos desde esta identificación construida a partir de una verdad eurocéntrica de colonialidad.

Por tal razón, para buscar una ciudadanía completa se tiene que configurar una identidad, con base, en aquellos que son discriminados y excluidos de dicha ciudadanía, es decir que, al buscar la igualdad, se acentúa la diferencia, ya que al imponerse una visión desde el universalismo que homogeniza, automáticamente no se enfoca en dichas particularidades. De ahí que no exista una fórmula para señalar una verdadera identidad de las comunidades negras en Colombia, puesto que dicha identidad está mediada por una variedad de regímenes que también son constitutivos de la colombianidad. Es así como Wade plantea que no hay una sola y verdadera identidad, ya que éstas son el resultado de una hibridación puesto que no existe una “identidad negra” pura y determinada.

1.4.2. CENSOS Y FORMAS DE CONTROL POBLACIONAL.

Retomando a Michel Foucault como punto de referencia, se puede reflexionar sobre el papel de los Estados, desde la perspectiva de los mecanismos de control social, como lo son: el censo, los mapas, la cartografía, la geografía y los diagramas, en donde estos dispositivos de control se convierten en formas de dominio de las subjetividades, de los cuerpos y los espacios que habitan. Es de esta forma, que la distribución y el reordenamiento para los gobernantes se convierte en una de sus mayores preocupaciones. El control de la población se

ejerce, por consiguiente, en la medida que la gente pueda contarse, en un registro que visibilice dónde están, quiénes son, qué actividades desarrollan, qué nivel de ingresos poseen, a qué sexo pertenecen, o a qué comunidad o etnia pertenece, entre otros factores. Convirtiéndose estos dispositivos en relaciones de poder y saber, de un proyecto de homogenización nacional:

Fue a partir del siglo XVIII y, especialmente, del siglo XIX, que se buscó racionalizar las cuestiones políticas, se podría decir las políticas públicas y las estadísticas sociales, las problemáticas de orden gubernamental, a partir de los fenómenos producidos por la población. Foucault, Michel (1978-1979).

Foucault deja entrever cómo esa sociedad disciplinaria tiene como objetivo primordial individualizar las subjetividades para vigilarlas, adiestrarlas, aplicando mecanismos sutiles de administración y asistencia, previsión y seguridad, nacimiento, muerte, que conducen a la población a conductas de ahorro, sistemas de jubilación, que desde la biopolítica se configuran más como cifras, que acciones de reconocimiento de verdaderas subjetividades, a las que, en realidad, se les proporcione un óptimo estado de vida social. De esta forma, Foucault, citado por Santiago Castro-Gómez (2010), expresa:

La biopolítica desplegará un delicado dominio sobre la población, a partir del control de la natalidad, de la mortalidad, de las tasas de reproducción, de la demografía en general, de la higiene pública, de las enfermedades, de las tasas de senilidad, (importantísimo para conocer la población productiva en actividad), de las jubilaciones, del urbanismo y el buen trato de los integrantes de la sociedad. El control dominante efectuado por la biopolítica sobre la población, va intrínsecamente ligado al biopoder haciendo..." entrar la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana" (p. 4).

De acuerdo con las ideas de Foucault, se observa cómo se han cuantificado las comunidades negras en nuestro país, y, en especial, cómo el censo del 2005 ha configurado unas subjetividades y colectividades mediante el autoreconocimiento de las anteriormente denominadas "comunidades negras", a partir de la

producción de unas cifras y estadísticas y, como lo hemos planteado anteriormente, desde la perspectiva de Castro-Gómez y Restrepo, mediante dispositivos con los cuales podemos evidenciar cómo se configuran estas subjetividades, dando origen a una identidad de colombianidad, supuestamente homogenizada por estos dispositivos de control, que, en verdad, se convierten en un sofisma social, ya que los censos simplifican las identidades en unas cifras, sin reconocer en ellas la verdadera individualidad cultural y territorial de una comunidad. Se trata de cifras más de orden administrativo y legal, utilizadas como mecanismos de cuantificación, para gobernar a la alteridad.

Estos censos han dado origen a determinados espacios regionales, con idiosincrasia propia, lo que ha producido una apropiación simbólica de un determinado territorio, hecho que afianza, en cierta medida, la diferencia, que, de una u otra manera, contribuye a construir nuevas identidades de quienes habitan los lugares de diferencia.

Pero estos procesos de controles y estadísticas sobre las poblaciones encuentran también dificultades, debido a la manipulación deliberada de las encuestas y datos estadísticos, que desdibujan la realidad y entornos de las comunidades afrodescendientes e indígenas, como ocurre con los entes de poder, en cabeza del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas), encargado en nuestro país de realizar estudios sobre la población.

1.4.2.1. DE LAS COMUNIDADES NEGRAS A LAS CATEGORÍAS DEL CENSO 2005.

Para caracterizar las comunidades negras desde categorías determinadas, es importante analizar que dentro de estas mismas se ha generado un amplio debate, que aún no se ha resuelto. La Constitución de 1991 reconoce a las comunidades negras con un conjunto de derechos colectivos- que forman parte de la diversidad étnica y cultural de la Nación. La ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios, hace referencia a este grupo poblacional, como dijimos anteriormente, como *comunidad negra*, a la cual define como:

...un conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que posee una cultura propia, comparte una historia, y [que] tiene sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revela y conserva conciencia de identidad que la distingue de otros grupos étnicos... (Ley 70.1993)⁹

Como se puede observar, desde un comienzo, la ley abarcaba una sola configuración para todos los afrodescendientes como “comunidad negra”; pero ésta se creó bajo un imaginario contrario a la realidad social de estas comunidades, puesto que desconoció que la población afro-colombiana está constituida por una gran diversidad cultural y regional, que va desde la población afrodescendiente de los valles interandinos, de las costas Atlántica y Pacífica, de las zonas del pie de monte caucano, de la zona insular caribeña (los raizales descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos), la comunidad palenquera, descendiente de los negros cimarrones y los negros, (afro-colombiano, mulato), muchos de los cuales han migrado hacia los grandes centros urbanos o ya constituyen generaciones enteras de origen citadino, no rural.

Pese a que el censo del 2005, realizado por el DANE, tuvo algunos alcances y logros reconocidos, sus resultados no traducen la realidad verdadera sobre la población de comunidades negras, ya que existieron fallas en la preparación y aplicación del censo, que han evidenciado el desacuerdo del movimiento social afrocolombiano, puesto que se encontraron vacíos en las cifras estadísticas sobre la dimensión de la realidad demográfica de la población afrocolombiana, raizal, palenquera y negra.

Dichos reclamos se han sustentado en: el incumplimiento de los acuerdos pactados sobre las campañas previas de información, sobre la pregunta “étnica racial”; el cambio de la pregunta pactada con las organizaciones del movimiento social afrocolombiano, en donde se excluyó, por ejemplo, la categoría “moreno” del cuestionario; y fallas en la recolección de la información por parte de los encuestadores del DANE. Es, de esta forma, que en Colombia se han llevado a

⁹ Art.2.Ministerio de Gobierno de Colombia.

cabo ejercicios estadísticos desde diferentes perspectivas que perviven o profundizan estratificaciones raciales; que en vez de ser útiles contra los impactos del racismo y la discriminación racial, contribuyen a invisibilizar de manera directa a la población afrocolombiana, etnicizada desde la ley 70 de 1993 bajo la clasificación de: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; es, de esta forma, como Tukufu Zuberi (2010) plantea:

...utilizar censos racializados, encuestas, u otros datos sociales, no es en si algo problemático. Pero la racialización de los datos es un artefacto útil, tanto para preservar los conflictos como para destruir la estratificación racial. Antes de que los datos puedan ser desracializados, debemos desracializar las circunstancias sociales que crearon la raza. Las investigaciones estadísticas pueden ir más allá de razonamiento racial si nos atrevemos a aplicar apropiadamente los métodos y los datos. (p.133).

Según el censo del 2005, que desdibujó la categorización de *comunidades negras*, por la categoría *afrocolombiano*, ésta cuenta con una población total en el territorio colombiano de 4'311.757 personas, que corresponden al 10,62% de la población colombiana, y según este censo se subdividen en: raizales, palenqueros y afrocolombianos (mulatos y negros). Una de las grandes falencias es que la pregunta por el auto-reconocimiento étnico no se le aplicó al 42.1% del total de informantes encuestados. De lo anterior se deduce, como lo planteara Foucault, que este dispositivo de control, que colectiviza y cuantifica subjetividades, sólo esgrime resultados que masifican la población en identidades dispersas, contribuyendo desde un orden numérico y de cifras, a invisibilizar, aún más, a la población afrocolombiana.

1.4.2.2. ¿POR QUÉ AUTO-IDENTIFICARSE PARA EL CENSO? PROCESOS Y EFECTOS.

Partiendo del censo 2005, auto-identificarse para éste contribuye al reconocimiento por parte del Estado de la existencia de grupos que integran a las comunidades afrodescendientes y, de esta forma, a que éste pueda adoptar y garantizar políticas públicas que coadyuven a erradicar el racismo y superar las

desigualdades raciales a las que están sometidas la totalidad de las comunidades afrodescendientes en Colombia. Es por tal hecho que se requieren cifras e indicadores confiables, pertinentes y actualizados. Por tal razón, al caracterizar la población afrocolombiana a través de medios estadísticos, se logra un acercamiento a su auto-identificación, por ello, dentro del proceso, el DANE, estableció la pregunta de auto-reconocimiento, que daba cuenta de la pertenencia étnica y singularizaba, en este sentido, su subjetividad como individuo perteneciente a determinada etnia afrodescendiente. Es así como las personas, en un 94%, se auto-reconocieron con las categorías incluidas en la pregunta de pertenencia étnica del cuestionario.

Por ello para este censo se establecieron procesos, como lo plantea el DANE, que consistieron en conformar, en primer lugar las juntas étnicas, que permitieron llevar a cabo: talleres de sensibilización, difusión a través de medios impresos, campaña en medios de comunicación, dirigidos a la población étnica, realizados en los territorios colectivos de comunidades negras y en las cabeceras municipales de las diferentes regiones del país; en segundo lugar, capacitación y vinculación del personal étnico, quienes serían los encargados, con el aval de su comunidad, de ir a sus territorios y recoger la información y, en tercer lugar, participación en la planeación del operativo censal; éste se realizó de acuerdo al conocimiento de las comunidades de su territorio, lo que permitió diseñar, mapas y rutas de acceso por vía fluvial y terrestre, algo que disminuyó el tiempo de ejecución en la aplicación del instrumento.

Es así como este censo produce como efecto una variable de pertenencia étnica, con posibilidad de identificar a cada uno de los pueblos que conforman la población afrocolombiana, aunque también surge de él la variable de territorialidad, que arroja la ubicación de los territorios colectivos de las comunidades negras; lo cual hace que se visibilicen, de cierta manera, los derechos de las comunidades étnicas y que se de origen a su reconocimiento y existencia como grupos culturales diferenciados de modo más explícito en las políticas públicas.

1.5. DEBATE SOBRE EL CONCEPTO DE "AFRODESCENDIENTE" EN LA CONFERENCIA MUNDIAL CONTRA EL RACISMO.

La categoría afrodescendiente, en la actualidad, se usa como una nueva norma de expresión identitaria de las comunidades que conforman la diáspora africana en América. Es así como se da una ruptura con la categoría racial colonial de "negro". El concepto afrodescendiente toma fortaleza en el año 2000, cuando las organizaciones sociales de la diáspora africana se movilizaron a la preparación de la III Cumbre Mundial contra el racismo.

En países como Colombia, Brasil y Ecuador, la discusión sobre la manera correcta de identificar a la población afrodescendiente pasó por el debate sobre el tema de la raza y la etnicidad. Se trata de conceptos centrales en la construcción de los movimientos sociales de grupos afrodescendientes, tanto de América como de Europa. De esta manera, John Sánchez (2008) plantea:

En efecto, en la época contemporánea, diversas organizaciones, intelectuales, activistas, redes comunitarias y demás actores afrodescendientes, alrededor de los discursos sobre raza, etnicidad, e incluso identidad, han construido estrategias de poder y movilización. Bajo estos paradigmas, sus acciones colectivas, demandas y propuestas sociales han logrado interesantes efectos tanto en la cultura política como en las políticas culturales de los estados nacionales. En países como los Estados Unidos, el Brasil, el Ecuador y Colombia, por ejemplo, ciudadanos pertenecientes a la diáspora africana respaldándose en autoafirmaciones sobre su condición étnica y racial han demandado al establecimiento logrando para su beneficio e interés políticas públicas específicas. Han logrado acciones que buscan potenciar condiciones particulares de desarrollo cultural, económico, social, territorial y político (Antón Sánchez, 2008, p. 36).

Del planteamiento anterior, notamos que las categorías de raza y etnicidad se han convertido en mediadores de los procesos de identidad política de los afrodescendientes; de esta forma, las nociones semánticas de "etnia y raza", han sentado las bases para la auto-identificación de estas poblaciones en las

encuestas y censos. De esta forma, en la década de los 90 y principios del siglo XXI, los Estados declarados multiétnicos o pluriculturales incorporan en sus instrumentos estadísticos la variable de auto identificación étnica para pueblos y comunidades afrodescendientes. Dicha variable generó un debate sobre si en las encuestas censales, la pregunta de identificación debía girar alrededor la condición racial (fenotipo) o de la condición étnica (símbolos y criterios culturales y políticos) de los afrodescendientes. Es de esta forma que el concepto de afrodescendiente asume su identidad desde una postura política, encontrándonos frente a un proceso de etnización de la diáspora africana, que asume un modelo de identidad, que traspasa la “raza”, para reconocerse a sí mismo a una comunidad étnica politizada. Por ello Antón Sánchez y Del Popolo (2008) plantean:

...en el mes de diciembre de 2000 en Santiago de Chile, donde se realizó la Conferencia Regional de las Américas preparatoria de la III Cumbre Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras formas conexas de intolerancia, “entramos negros y salimos afrodescendientes” (p. 10).

En la anterior cita se hace referencia a esa transformación epistémica de la identidad cultural de los descendientes de la diáspora africana, abandonando el concepto de “negro”, y asumiendo una identidad étnica politizada. Como lo reafirman y explicitan Antón y Del Popolo (2008):

Cuando un pueblo como el afrodescendiente asume su identidad desde una postura política nos encontramos en medio de un proceso identificado por Livio Sansone como de “etnización” (2004). Esta ocurre cuando un grupo social decide asumir con responsabilidad las implicaciones políticas de su identidad, sea ésta racial o étnica. Lo importante de esto es entender que la identidad étnica se convierte en un fenómeno de movilización y autoafirmación positiva tanto del individuo como de los grupos culturales. En el caso de los afrodescendientes, estos procesos de auto adscripción vienen siendo estudiados en América Latina por Wade (1997) en Colombia, Walsh (2003) en Ecuador, y Sansone (2004) en Brasil. De manera general, estos estudios proponen la hipótesis de las identidades étnicas afrodescendientes construidas a través de la complementariedad de

elementos modernos y tradicionales, entre procesos de continuidad y ruptura, y con una gran capacidad de adaptación, transformación, recreación y asimilación de elementos culturales diversos. Se trata de identidades étnicas híbridas e interculturales, construidas tanto en contextos locales como transnacionales. (p.12).

Por lo anteriormente mencionado respecto de que la ideología colonial pervive en las sociedades de Latinoamérica y que funciona a partir de un andamiaje, de ideas, normas y decretos, que han estructurado lo que hoy en día se llama: "racismo como base estructural del sistema actual", que esta realidad se refleja en un conjunto de lógicas y actuaciones, que van desde el asistencialismo, mediando una supuesta cultura a favor de la diferencia cultural, que se ha constituido en el segregacionismo de la mayoría de Estados. Es así como, al relativizar el término afrodescendiente, éste se constituye en una forma de menguar esa carga a que fueron sometidos en la trata transatlántica de la esclavitud, que invisibiliza y niega las reparaciones a que las comunidades negras tanto han reclamado y tienen derecho. Es por ello, que afrodescendiente se convierte en un término "político" (o políticamente correcto), para quienes se asumen desde una identidad marcada por una ciudadanía equivocada y no realmente por lo que son, cultural y ancestralmente.

1.5.1. IMPORTANCIA DEL RECONOCIMIENTO DE LA ESCLAVITUD.

Podemos establecer aquí cómo a partir del siglo XVI, con la trata transatlántica de personas africanas que fueron desembarcadas en los principales puertos esclavistas de América, como lo eran: Cuba, Veracruz (México) y Cartagena (Colombia), se inicia un proceso de esclavitud y trata por parte de los esclavistas portugueses sobre los negros "bozales", denominados así con el significado peyorativo de "salvajes", o negros "de nación", es decir de nacimiento africano, que pertenecían a etnias africanas como lo biohós, cabindos, mandingas, balantas, macondos, kimbundús o basongos, yolofos, zapes, etc. A partir de dicha

trata esclavista, ya en los pueblos de América se produce una discriminación, fenotípica, cultural y lingüística hacia el africano y sus descendientes, que apoyo su esclavización en el color de su piel.

Como lo plantea Argeliers León, (2001) en su obra, *Tras Las Huellas de las Civilizaciones Negras*, el africano es un agente activo de la creación del perfil identitario americano, creando una conciencia de identificación; es así como en estas contraposiciones e integraciones se logra dar esa oposición identitaria con el colonizador y el indígena. De tal forma que dicha subestimación y opresión del sistema de colonialidad del poder, empieza a contrastar con la rebeldía de los movimientos que surgieron en contra del dominio español y que marcan el punto de partida de una lejana identidad, creando una conciencia de identificación frente al otro, dicha lucha se inicia desde los contextos locales, que consolidan elementos culturales africanos, creando una nueva conciencia social.

Desde los más tempranos contactos con el colonizador hasta las revoluciones independentistas americanas, transcurre todo un proceso de lucha por conservar y consolidar esta identidad. Corresponde plantear aquí la existencia de movimientos que operan como hechos históricos concretos que han pugnado en favor y en contra de este proceso histórico de forjar identidades. Al momento del contacto y los inicios de la colonización, efectivamente hubo fuerzas, como en los casos de los grupos indígenas de las tierras bajas americanas, que lucharon en contra de la penetración colonialista.

Es de esta forma, como encontramos que también el proceso de esclavitud debe ser reconocido por haber promovido un movimiento en torno a la construcción de identidades, produciéndose soterradamente uno de los primeros procesos de descolonización, en movimientos revolucionarios de, independencia como fue la de Haití en 1804, que crearon un estado de autoconciencia grupal, que desembocó en movimientos sociales, de reclamación identitaria en el periodo colonial.

A pesar de todo el sometimiento a que fueron reducidos los africanos y africanas, existen escenarios desde el punto cultural como son: las minas, las haciendas y el servicio doméstico, en donde se da la interacción de estas africanas con los grupos raciales originarios de América.

Es un primer paso que da lugar a los procesos de los nuevos sistemas afroamericanos, que se entretajan desde ese sometimiento esclavista en una contribución, al desarrollo económico, social, lingüístico, cultural de las colonias americanas. Es en esta línea que Friedemann (1992) afirma:

En los nuevos sistemas culturales de los descendientes de los africanos en América, son materia prima las memorias, las aromas, los sentimientos, formas estéticas, texturas, colores, armonías y otros elementos icónicos de legado africano. Así, las huellas de africanía se entienden como cadenas de asociaciones icónicas, concepto que permite situarse cerca de los planteamientos de Gregory Bateson sobre el lenguaje de los íconos. (p.545).

Los aportes culturales del africano/la africana ejercerá una actividad, dinamizadora en el desarrollo de las sociedades americanas. Pero más allá de su aporte al desarrollo económico, la esclavitud, desde su africanía, deja una huella indeleble que aún existe y seguirá perviviendo en nuestra sociedad, desde, el canto o la danza que se traducen en nuestra cultura en ritmos como el vallenato, la cumbia, la salsa, los alabaos, los arrullos, las fiestas de santos, los velorios, los rituales fúnebres y las danzas acuáticas, en honor a figuras sagradas que se constituyen en escenarios con huellas de africanía. Como lo denota en la siguiente cita Argeliers (2001):

El momento que vivió el africano en América fue de un verdadero repliegue sobre sí mismo, de refugio. La reconstrucción de viejos ritos, la capitalización de lo que cada uno sabía de sus tierras de origen —que como tal implicaba un distanciamiento entre el negro de nación, el nacido en África, y el negro criollo—, y la danza ritual que luego se expandió y se repitió fuera de su contexto prístino e inició un curso de secularización y se hizo expresión kinestésica de necesidades

individuales, acentuaban un carácter intimista, reservado, individual, defensivo si se quiere. (p.48).

De tal modo que, el reconocimiento a la esclavitud, en primer lugar, subyace en las reclamaciones de identidad que concluyen en movimientos sociales revolucionarios de reenviación de derechos y en segundo lugar su legado cultural que a pesar de haber sido arrancado de sus raíces africanas, configuró cimientos del legado africano ancestral en una cultura colonial hegemónica y que aún se encuentra vigente en expresiones lingüísticas: como el palenquero de Palenque de San Basilio, así mismo el creole del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; la fiestas con raíces de africanía, como el carnaval de Barranquilla, las fiestas de San Pacho, en Quibdó, entre otras.

1.5.2. ADAPTACIONES Y RUPTURAS FRENTE AL TÉRMINO AFRODESCENDIENTE EN COLOMBIA.

Retomando a Castro y Restrepo (2008) en *Genealogías de La Colombianidad*, en donde exponen la visibilización de la comunidad negra desde la etnización, los autores explican que los regímenes de la colombianidad constituyen nuevas identidades a partir de los discursos políticos, sociales y culturales que se encuentran engendrados en un momento histórico determinado. De esta manera, el concepto de afrodescendiente se construye y se recrea desde el ámbito de procesos de organización de índole religiosa, desde movimientos sociales y políticos, y se adapta a modelos de modernidad, en donde no encuentran resistencias, ya que ocurren en una coyuntura histórica de reconocimiento de la diferencia étnica, en donde las comunidades negras, van pasando por el tamiz de la etnización, a partir de un supuesto asentamiento territorial y unas dinámicas organizativas que apuntalan hacia una homogenización y caracterización desde lo que fue llamado “territorio-región” del Pacífico, como a renglón seguido lo expresan Antón y Del Popolo, (2008):

En América Latina, por medio del concepto de “raza” se han determinado grupos poblacionales o culturales que comparten determinados componentes genéticos, distintos de otros. Así, a partir de ese concepto, se clasifican pueblos o comunidades en blancos, mestizos, negros e indígenas, indios y otra serie de grupos poblacionales según connotaciones raciales. En todo caso, cada una de estas caracterizaciones raciales responde a construcciones mentales y sociales que obedecen a estereotipos y prejuicios propios de una época y una circunstancia. (Antón y Del Popolo, p.12).

Es así como, para estos autores, las categorías de raza y etnicidad han servido de plataforma epistémica política y social para movilizar procesos conceptuales de la identidad política afrodescendiente, como auto-identificación étnica para los pueblos y comunidades negras. Convirtiéndose la categoría afrodescendiente en una construcción social, que tomó fuerza en año 2000, durante la preparación de la Cumbre Mundial contra el racismo que tuvo lugar el año siguiente en Sudáfrica.

Pero tal auto-identificación ha generado cuestionamiento en las comunidades afrocolombianas, ya que su definición se ha consolidado como una categoría emergente dentro del proceso político de colectivización de territorios y se sienta sobre las bases del dispositivo del discurso moderno, que simplifica y reduce lo negro a un universal antropológico.

Es por ello que las comunidades negras colombianas han entrado a discutir si en verdad el término afrodescendiente que se ha originado en una construcción política, sí encierra el reconocimiento del valor cultural y étnico de estas comunidades a partir de las huellas de africanía, o si, más bien, entra a invisibilizar los patrones negativos y las prácticas de discriminación alrededor de las comunidades negras en el contexto colonial; y si éstas, en verdad, reconocen los aportes afrocolombianos a la construcción de la nación colombiana, o si en algún momento el término afrodescendiente re-significa lo “negro”, o simplemente es un eufemismo del poder colonial de dominación moderna del Estado en un simple multiculturalismo.

1.5.3. AFROCOLOMBIANOS, PALENQUEROS Y RAIZALES: SIMPLIFICACIÓN O DESAPARICIÓN DE LA “NEGRIDAD”

Desde la perspectiva de Wade hay una ambigüedad en el término negro, que simplifica o naturaliza la negritud, lo cual lleva a una debilidad del concepto negro sustentado en la ideología dominante de una identidad nacional mestiza, que oculta ese pasado africano. Es por ello que la racialización, en los procesos estadísticos aplicados a las comunidades afrocolombianas, simplifica sus instrumentos estadísticos, frente a las verdaderas huellas de africanía y los reduce a una cifra que los colectiviza, como lo planteaba Foucault a un espacio geográfico y comunidad territorial asentada con unas características propias, que fractura esa unidad racial de lo africano. Es por esta razón que la unidad de la negritud desaparece y queda supeditada a la clasificación étnica, como se puede apreciar en la caracterización de las comunidades negras afrocolombianas, hecha por el Ministerio de Cultura de Colombia que expreso a reglón seguido.

La población afrocolombiana está compuesta por hombres y mujeres con una marcada ascendencia (lingüística, étnica y cultural) africana. Los y las afrocolombianos (as) son algunos de los descendientes de africanos y africanas-provenientes de diversas regiones y etnias de África- que llegaron al continente americano en calidad de esclavos.

Existe el imaginario social de que la población negra afrocolombiana llegó a los territorios de la actual Colombia como un grupo homogéneo y que aún lo es, y ésta es una creencia equívoca. La población afrocolombiana incluye una gran diversidad cultural y regional que, a grandes rasgos, incluye la población de los valles interandinos de los ríos Cauca, Patía y Magdalena, de las costas Atlántica y Pacífica y de la zona insular caribeña; además de las comunidades afrocolombianas palenqueras (descendientes de los cimarrones que huyeron y constituyeron palenques, residencias anticoloniales, fortificadas y aisladas en las que se concentraron como esclavos libres); y raizales (descendientes del mestizaje entre indígenas, españoles, franceses, ingleses, holandeses y africanos,

en las islas caribeñas de San Andrés, Santa Catalina y Providencia). (Ministerio de Cultura, p. 2. 2010).

Es acá donde se escenifica la Ley 70 de 1993, que hace evidente las diferencias étnicas y culturales de las comunidades negras, localizadas en áreas rurales marginales, caracterizándolas dentro de unas determinadas áreas geográficas, que disgrega la unidad de lo negro desde la africanía y ha conllevado a que el concepto de comunidad negra, tome más fuerza en el área de la cuenca del Pacífico antes que en las demás regiones del país.

CAPÍTULO 2

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS

El presente capítulo se centra en los modos como, a partir de los movimientos sociales de las comunidades afrodescendientes y de sus problemáticas, se inicia y construye un proceso pedagógico que es mediado por el entorno cultural y legal, dando origen en primer lugar a estudios culturales en Latinoamérica, que promueven la visibilización de lo ancestral africano, desde el campo historiográfico y luego, se condensan en normas y legislación, de donde emergen estudios que dan origen al establecimiento de la Cátedra de Estudios sobre Afrodescendientes en los diferentes países y, que en nuestro caso colombiano, surge y se implementa con la ley 70 de 1993. Pero como también, a partir de que existe una legislación sobre la CEA, perviven en los entornos educativos, prácticas que agencian su invisibilización, no permitiendo su implementación desde una postura de interculturalidad y decolonialidad.

2.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y LEGALES DE LA CEA.

En América Latina los estudios sobre las problemáticas afro latinoamericanas, tuvieron sus inicios a finales de las décadas de los años cincuenta del siglo XX, de forma paralela con la descolonización del continente africano; dichos estudios llegaron mucho antes, involuntariamente, durante el periodo colonial, en donde su relevancia fue vista más desde el campo historiográfico, algo que poco y nada aportó a desarrollar un proceso de visibilización de las comunidades afrodescendientes en el país; es por ello que, a partir de finales de ese periodo,

se abordan estudios preliminares sobre el tema en la universidades latinoamericanas en donde se auspician estudios sobre cuestiones históricas, políticas, económicas y sociales de los países africanos, que abren un camino que llevaría a generar una academia crítica sobre dicho tema, hasta ahora muy poco trabajado en las ciencias sociales latinoamericanas; es así como el Centro de Estudios de África y Medio Oriente de la Habana (CEAMO) se convierte en uno de los más centrales propiciadores para promover la difusión y el conocimiento de los estudios africanos en América Latina. De tal forma que, partiendo de estos aportes iniciales, se han venido consolidando políticas públicas en Brasil, Venezuela, Cuba, Colombia y Nicaragua, entre otros. Todo este andamiaje de políticas públicas permite que del 20 al 23 de noviembre de 2003, se produjera la realización del I Encuentro de Parlamentarios Afrodescendientes, en la Cámara Federal de Diputados de Brasilia y en el 2004, siguiendo el hilo conductor de la carta de Brasilia, tiene lugar el segundo encuentro de parlamentarios en Bogotá, en donde se lanzan una declaración que constituye un paso fundamental en la conformación, en septiembre de 2005, del Parlamento Americano de Afrodescendientes.

De esta forma, en una conferencia de Chile en 2007, Gladis Lechini (2008, p.14), sugiere que estos eventos ayudan a presentar que la identidad de las Américas no puede dissociarse de su carácter multirracial, pluriétnico, multicultural, multilingüe y pluralista; diversidad que constituye un aporte a la convivencia humana y a la construcción de culturas de respeto mutuo y de sistemas políticos democráticos.

El claro ejemplo de cómo se van constituyendo nuevos entretejidos sociales que construyen un entramado de visibilización y relevancia de la cultura afro en Latinoamérica, abre una ventana a un pleno reconocimiento desde las políticas públicas; en especial en la educativa, como lo podremos apreciar a reglón seguido.

Las instituciones pioneras en América Latina en la realización de trabajos de reconocimiento de las problemáticas de los afro-latinoamericanos han sido: en Brasil, el *Centro de Estudos Afro-Orientais* (CEAO) desde 1959; el *Centro de*

Estudios de Asia y África (CEAA) de El Colegio de México (de 1964) y en Cuba, el CEAMO (*Centro de Estudios de África y Medio Oriente*), creado en 1979, en donde se han realizado estudios de grado y pregrado que han impactado en la constitución de los estudios afro latinoamericanos, que buscan la revalorización de la cultura africana, como forma de construcción de una identidad positiva que permita la inclusión de los afro ,como parte constitutiva de una ciudadanía plena en la sociedad brasilera, mexicana y cubana, dentro de un entramado de la interculturalidad y no de una simple multiculturalidad .

“De aquí la naturaleza interdisciplinar que debe presidir la misión primordial de estos estudios, que es la de identificar y rehabilitar las aportaciones culturales africanas y analizar la situación de los afrodescendientes. Existen, además, razones de índole ética, de reconocimiento de la contribución de los africanos y afrodescendientes que, en condiciones tan adversas, con su trabajo y sus aportes culturales, contribuyeron no solo a configurar “nuestra América”, utilizando la expresión de José Martí, sino que además fueron los artífices de la prosperidad de la metrópolis y colonias ibéricas” (Lechini, 2008.p. 416).

El caso cubano nos muestra cómo debido a la conformación racial y cultural y los andamiajes ideológicos desde Martí, que plantea como el negro es “el hombre y el pueblo”, que debe ser integrado al seno de la comunidad cubana de hombres libres, y por ello resalta “la bondad del alma africana”, como integrante del pueblo cubano sufriente, con aspiraciones de la raza negra a vivir en libertad y solidaridad con el blanco, pronunciamiento que hace eco político y potencian los estudios africanos así sea desde la corriente historiográfica, y es como de esta forma los cambios desde finales de 1959, se empiezan a incluir contenidos de la historia africana en todos los niveles de la educación; contribuyendo no solo a suprimir la práctica racial hacia los afros, si no a reforzar los vínculos entre cuba y los países africanos. A pesar de todo ello, el reconocimiento de la herencia africana, existen aún naciones, en el cual se escuchan voces como: “en este país no existen negros”. Es así como,

El estudio de la africanía comienza por investigaciones de carácter histórico, legal y económico obre la esclavitud (Brasil, Cuba, Argentina, Colombia, Venezuela,

etc.) sin que se aborde debidamente el estudio de la población africana y afrodescendientes libre que llegaría a constituir en las colonias españolas más, del 60% de la población de “color” (Lechini, 2008, p. 416).

En Colombia, bajo el imperio de la constitución de 1991, en su Artículo 7, la Ley 70 de 1993, el artículo 14 Ley 115 -1994- establece la obligatoriedad a niveles preescolar, básica y media y fomento de las culturas, la Ley 115 – capítulo 3: educación para grupos étnicos, el decreto 1122 de 1998, establece desarrollo de cátedra de estudios afrocolombiano (Artículos del 1 al 11). Es de esta manera que se establece, (ley 70 de 1993):

El Estado velara para que el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas sociales de los diversos niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes. (Art. 39, Ley 70).

Es así como la constitución colombiana, otros textos legales y el concepto de etnoeducación, establecen la cátedra de estudios afrocolombianos en el sistema educativo desde una perspectiva que abarcara todas las particularidades de estas comunidades con su origen africano en la historia cultura y sociedad nacional. Empieza a acrecentarse la perspectiva intercultural, y de inclusión, y es así como en Venezuela, en su agenda África (2005), inicia la revolución afro-venezuelista, creando la cátedra Nacional de África en un gran número de instituciones universitarias, apoyada desde el ministerio de relaciones con “Cátedra Libre de África” y el Centro de Estudios Regionales y del Legado de África (CERLA).

En Brasil se aprueba en 2003 la ley 10639/03, por medio de la cual se establece, que el sistema educativo debe establecer las asignaturas sobre historia y cultura africana y afrobrasileña, proponiendo normas “multiculturales” y/o “multiétnicas”.

Si observamos históricamente el progreso de los estudios afro latinos referente a las propuestas educativas esbozadas, en países como Cuba, Colombia, Argentina, Brasil, han contribuido a romper con la barrera racial que el modelo de

poder colonial ha instituido, y que de alguna manera conceptos como mestizaje y transculturación, se han constituido en categorías, que dan cimientos a un pensamiento intercultural, dentro de los proyectos educativos ,como el afro brasileño, afro colombiano, afro cubano ,afro argentino, afrovenezuelista, que apuntan a la constitución de una democracia racial cimentada en una libertad y participación plena de la ciudadanía dentro de una sociedad pluralista; en donde se reivindicuen los derechos políticos, sociales étnicos a partir de una verdadera propuesta pedagógica de los establecimientos educativos, que permee la practicas hegemónicas raciales.

Como puede observarse se han venido constituyendo desde hace algunas décadas, procesos educativos en las diferentes latitudes de nuestro continente, que poco a poco han ido conformando un entretejido de categorías pedagógicas, que fundamentan las diferentes cátedras afro latinoamericanas, y que contribuyen en mi proceso de investigación, en el rastreo de la cátedra de estudios afro colombianos en tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá.

2.2. ANTECEDENTES LEGALES.

En su libro etnización de la negridad, Eduardo Restrepo (2005), da a conocer cómo, en nuestro estado-nación, después de cien años de vigencia de la Constitución de 1886, se empiezan a dar cambios en la concepción e imaginario que se tenían de los diferentes grupos étnicos existentes en nuestra nación y de esta forma expresa:

Después de más de un siglo de vigencia de la Constitución Política de 1886, a principios de la década del noventa en Colombia se aprobó el texto de una nueva Constitución que, entre otros cambios, introdujo la multietnicidad y pluriculturalidad como principio que define el imaginario de nación. Con este principio y los diferentes articulados que lo desarrollan, se estableció una transformación en el orden de las centenarias representaciones y de las prácticas del estado. Pero mientras que los 'indígenas' fueron objeto explícito de disposiciones territoriales, económicas, educativas y político administrativas; las 'comunidades negras' sólo

encontraron en un artículo transitorio las posibilidades de materializar sus derechos específicos. (p.91).

Es así como Eduardo Restrepo construye una hoja de ruta de como a partir de la Constitución de 1991 y su artículo transitorio 55, se introduce la multietnicidad y pluriculturalidad, en donde se perfilan las primeras bases jurídicas para la identidad étnica afro y la construcción de sus propias representaciones. Es aquí donde empieza a emerger el andamiaje jurídico de derechos de los grupos étnicos, en donde se utilizan por primera vez categorías nodales como 'territorio', 'identidad cultural' y 'desarrollo económico y social'; es, de esta manera, que el Congreso de la República establece una jerarquía entre dichas categorías al hacer depender la "identidad cultural" y el desarrollo económico y social de la posesión del territorio.

De esta forma, con la Constitución de 1991 se establece una serie de artículos que contribuyen al reconocimiento de las diferentes comunidades étnicas de nuestro país, dándoles la posibilidad de ejercer plenamente su ciudadanía a la luz de artículos constituidos en ella, que esbozo a reglón seguido:

Artículo 7.- El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación.

Artículo 8.- Es obligación del estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Artículo 10.- El Castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística será bilingüe.

Artículo 13.- Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo raza, origen nacionalidad o familiar, lengua, religión, opinión política y filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados.

Artículo 27.- El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Es así como mediante el Decreto N° 1332, del 11 de agosto de 1992, se conformó la Comisión Especial para las Comunidades Negras, en la cual se empiezan a esbozar los elementos y marco jurídico de la ley 70 de 1993; un año más tarde, en la sesión del 23 de abril de 1993, los comisionados de las organizaciones presentaron su propuesta de proyecto de ley, que se traduce en lo que hoy es el marco jurídico para el desarrollo de los derechos de las comunidades étnicas del Pacífico y que, en renglones generales, Eduardo Restrepo (2005), esboza así:

Las 'comunidades negras' son el sujeto de la ley en un doble sentido. Por un lado, unas 'comunidades' particulares a las cuales se les reconoce el derecho a la 'propiedad colectiva' en la medida en que han estado 'ocupando', de acuerdo a unas 'prácticas tradicionales de producción', determinado tipo de 'tierras', esto es, aquellas 'baldías', 'rurales' y 'ribereñas'. Del otro lado, para las 'comunidades negras' de Colombia en general, para las cuales se establecen los mecanismos tendientes a la protección de la identidad cultural y de sus derechos en tanto 'grupo étnico' al igual que el fomento de su desarrollo económico y social' con el propósito de que dichas comunidades obtengan condiciones de 'igualdad de oportunidades' con respecto al 'resto de la sociedad colombiana'. (p.67)

2.2. ESTUDIOS SOBRE ETNOEDUCACIÓN Y LA CEA.

El presente apartado, revisa a groso modo algunas de las investigaciones bibliográficas relevantes, que han abordado la implementación de la etnoeducación y en especial el desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos en diferentes contextos escolares de algunas instituciones educativas de carácter nacional y de la ciudad de Bogotá, en los últimos 10 años y que contribuyen a orientar y desarrollar el proceso de investigación, en el rastreo e implementación de la cátedra de afro colombianidad, en las tres instituciones educativas de las localidades de Bosa (Institución Educativa Fernando Mazuera Villegas), Usaquén (Institución Educativa Colegio Toberin) y Suba (Institución Educativa Vista Bella).

Dentro de las investigaciones que encuentro afines a mi objeto de investigación, puedo mencionar las siguientes experiencias investigativas, particularmente por su carácter pedagógico en la Universidad Pedagógica Nacional.

- **“Cátedra de Estudios afro colombianos y aportes para la construcción de Nación y Reconocimiento cultural”** (Barreto.2013). Este proyecto de investigación, realizado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica, se desarrolla en el Centro Educativo Distrital Jacqueline de la ciudad de Bogotá; plantea cómo desarrollar la CEA dentro de un contexto de estudiantes no afrodescendientes; busca implementar prácticas didácticas, que posibiliten el conocimiento cultural afro, desde una construcción de nación, identidad e interculturalidad. Particularmente, las categorías de identidad e interculturalidad, son retomadas en la propuesta que adelanté. En este sentido, encuentro elementos relevantes para el presente trabajo. Se encuentra motivante plantear el desarrollo de la cátedra en un contexto de alumnos no afrodescendientes, hecho que aporta elementos para la propuesta pedagógica que busco plantear o proponer.

- **“Evaluación e implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos de Bogotá D.C”** (Cuadros, 2013). La presente investigación fue desarrollada para optar por el título de Magister en Educación, corresponde a un proceso investigativo, realizado en los colegios de Bogotá, en el cual se evalúa y analiza cómo se implementa la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde una perspectiva de la legislación y las normas, para mirar cómo esta se ha fortalecido, atendiendo a las políticas públicas, tendiendo -de esta manera- a eliminar el racismo escolar, mediante experiencias significativas realizadas por docentes. A mi modo de ver, el proyecto de investigación se acerca tímidamente a una categoría como la de racismo, porque recae todo el análisis en dicho proyecto de investigación en la normatividad establecida; pero, a pesar de ello, puedo retomar algunos elementos pedagógicos allí planteados, que contribuirán a alimentar la construcción de mi proceso investigativo.

- ***“Tesis Doctoral. Interculturalidad y Educación en la Ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*** (Guido, 2012), elaborada para optar por el título de Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, es un trabajo que representa un gran aporte para mi investigación, ya que en él se evidencian prácticas educativas en contextos multiculturales y su relación en el campo de la educación intercultural urbana, así como las reproducciones y resistencias de los elementos modernos coloniales, presentes en las instituciones escolares; investigación de gran apoyo, ya que en ella se explican categorías como multiculturalidad, interculturalidad y perspectiva decolonial, que buscan descolonizar esas reproducciones hegemónicas coloniales del saber, que se dan dentro de estos contextos y que permanecen inamovibles, alejándose de los fines de la escuela. Este trabajo nutre mi proceso investigativo, por cuanto aporta el elemento de la interculturalidad y la decolonialidad referidos a la educación, como aspecto necesario para el diálogo de saberes y para construir un verdadero proceso de desarrollo de la cátedra de afrocolombianidad; desde ese proceso de descolonizar el saber y eliminar esas resistencias que se dan para su implementación como una cátedra escolar verdaderamente incluyente.

- ***Prácticas Discursivas sobre racismo y afrodescendientes. Articulaciones entre racismo, colonialidad y educación popular en Colombia.*** (Romero, 2012). Trabajo de tesis en el cual se plantea un proyecto de investigación sobre la base de cómo las perspectivas críticas latinoamericanas dan contenido a las categorías de colonialidad del ser, del saber y del poder, desde una nueva configuración analítica del significado de raza, en donde su análisis muestra cómo se reconfiguran los discursos sobre racismo y antirracismo, que producen transformaciones en las formas del ejercicio de la diferencia cultural afro descendiente; dando lugar a una nueva racialización, en donde surgen otras formas de lucha contra el racismo como discurso otro, que transforma las relaciones de discriminación histórica, enclavadas desde la experiencia de esclavización y de la trata transatlántica. La investigación aporta una mirada educadora desde diferentes perspectivas y toma como base el fenómeno del racismo en el contexto mundial y latinoamericano señalando que, partiendo del

trabajo de la educación popular las organizaciones contribuyeron a la construcción de discursos propios, sobre el racismo y afrodescendencia. Esta investigación hace un gran aporte categorial a mi investigación, ya que en él se puede observar cómo los discursos, relacionados con la colonialidad del saber, del poder y del ser, al referirse a categorías, como raza y racismo, desde la verdad occidental, causan un gran daño a la búsqueda de la transformación del saber en el contexto escolar y distorsionan el verdadero objetivo a desarrollar en la cátedra de estudios afrocolombianos; al final, dice que ésta debe realizarse desde las transformaciones discursivas en el aula, desde el discurso de lo propio y no el gubernamentalizado.

Aparte de las anteriores investigaciones, encontré relevantes otros proyectos investigativos de tesis sobre etnoeducación, muy ligados al desarrollo de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos.

- En la Universidad Tecnológica de Pereira: ***Propuesta de Adecuación Curricular Etnoeducativa afrocolombiana para el P.E.I de la Institución Educativa Pascual Santander del corregimiento de Jurubirá (Nuquí-Chocó).*** (Lopez.2010). El trabajo busca el desarrollo de una propuesta de adecuación curricular etnoeducativa afrocolombiana en donde se busca resignificar la identidad étnica y cultural tanto a nivel individual como colectivo, procurando, así, la coexistencia de la comunidad; también, el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural. La anterior propuesta delimita otro campo de mi investigación, frente a cómo, desde el proceso de investigación, la propuesta pedagógica planteada, invita a la transformación y adecuación del currículo de la cátedra de estudios afrocolombianos, para que se articule desde la postura decolonial a partir de categorías como descolonizar el saber, la interculturalidad crítica, según Catherine Walsh, que contribuirán a una configuración epistémica desde la interculturalidad y no desde ese multiculturalismo existente, normalizado y naturalizado.

- En la Universidad ICESI, de Cali: ***“Uno no puede amar lo que no conoce, no se le olvide” Estudio de caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver.*** (Silva.2013). El proyecto en mención

busca mostrar cómo funciona la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver, mediante un ejercicio de visibilidad y de reconfiguración en el que la noción de identidad(es) negra(s) afro-nortecaucana(s), dentro el contexto escolar, incide en la transformación y erradicación de las representaciones socioculturales estereotipadas de la gente negra que aún continúan vigentes en Colombia desde la llegada misma de los africanos traídos en condición de esclavos al país. El trabajo pretende la visibilización de los grupos subalternizados e inferiorizados, reconfigurando una categoría importante, la de “raza negra”, desde el contexto escolar, que es el primer mediador en la configuración de identidades propias, no desde lo ajeno, sino desde el otro/la otra, trabajo que se acerca a mi objeto de investigación, dando nuevas formas de abordar la lucha contra, el racismo instaurado desde la colonialidad del ser y del saber.

En la Universidad Pontificia Bolivariana, ***Representaciones sociales sobre afro descendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013.*** (Copete, 2013). Este proyecto busca analizar las representaciones sociales sobre afrodescendencia, en los procesos de formación de maestros y maestras de la Universidad de Antioquia, demostrándose dentro del estudio investigativo, las concepciones sobre representaciones sociales en los procesos de formación de maestros y maestras giran en torno a dos órdenes: ascendente y descendente. El plano descendente corresponde a las construcciones sobre afrodescendencia desde al ángulo hegemónico y racializante de una representación de decadencia y/o reconfiguración; y el plano de la ascendencia, constituye el marco de la contestación. Parte de las elaboraciones históricas alternativas, revolucionarias y decoloniales en torno a la afrodescendencia; es por ello que la investigación muestra la importancia en la formación de los docentes etnoeducadores, desde el análisis socio-crítico, que se encuentran permeados por el poder racializante y hegemónico desde el saber y la verdad occidental. “

En la Universidad del Cauca, **Texto guía: Cátedra de Estudios afrocolombianos, aportes para maestros 2008**. (Rojas, 2008). Este texto se presenta como una propuesta y herramienta educativa, para la consolidación y aplicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), en espacios educativos formales y no formales, que pretende contribuir a superar las diferentes formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes, como también avanzar en erradicar todas las formas de discriminación y racismo que se legitiman y promueven a través del sistema educativo, buscando la construcción de relaciones interculturales para una sociedad más democrática y, de esta forma, contribuir a los docentes del país con un conjunto de orientaciones pedagógicas y herramientas metodológicas para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El texto está estructurado en dos partes: su primera parte, contiene las orientaciones curriculares generales y en la segunda, orientaciones pedagógicas y propuestas metodológicas, denominadas en ésta como: **trayectorias afrodescendientes**, que son un conjunto de núcleos que sugieren a los maestros desarrollar una perspectiva crítica de las condiciones históricas que han tenido que soportar las poblaciones negras, afrocolombianas y raizales. Desarrolla las propuestas metodológicas que acompañan a las orientaciones pedagógicas, que orientan al docente en diferentes estrategias para el desarrollo de la cátedra, recogiendo diversas experiencias pedagógicas de instituciones educativas del país. No pretende la mera inclusión de nuevos contenidos y herramientas del diseño curricular, sino que busca una concordancia entre los contenidos a dar con los principios éticos, políticos y pedagógicos de la etnoeducación.

Al revisar las diferentes investigaciones y bibliografía, encuentro una importante relación con mi objeto de investigación, por cuanto en la mayoría de ellas, se hace una revisión de la cátedra de afrocolombianidad, desde las categorías mencionadas en este trabajo, como lo son: raza racismo, interculturalidad, identidad, y cómo desde de estas propuestas, se busca la implementación a partir de las disposiciones legales y la normatividad establecida en los lineamientos curriculares de la cátedra. Por lo anterior, veo que mi propuesta, de

rastreo e implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, en tres colegios de las localidades, de Suba, Usaquén y Bosa es de interés para esta reflexión, porque no solo se queda en abordarla desde las normas y bases legales en que se estableció la CEA, sino que propone hacer un análisis desde la postura decolonial, de las categorías raza interculturalidad, racismo , multiculturalidad , para llegar a una propuesta pedagógica, que aborde la verdadera decolonialidad del saber ,desde una investigación socio-crítica que aporte a la sentida construcción e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde el diálogo de saberes ,en los contextos escolares en que nos desenvolvemos como docentes.

2.2.1. (P.F.P. D). PROGRAMA DE FORMACIÓN A DOCENTES. (ELEGGUÁ Y RESPETO POR LOS AFROCOLOMBIANOS).

El programa de formación a docentes *Elegguá y caminos de tolerancia* se desarrolló en la ciudad de Bogotá, como un proceso de la Secretaría de Educación del Distrito, en convenio con la Universidad Nacional de Colombia, en el cual se pretendía formar a un grupo de docentes en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; dicho programa, al cual pertenezco, se desarrolló en dos ciclos, bajo la dirección del profesor Jaime Arocha Rodríguez; pretendía, como lo plantea su director, analizar cómo la invisibilidad y estereotipia son dos manifestaciones relevantes del racismo.

En Colombia, invisibilidad y estereotipia son dos manifestaciones relevantes del racismo. El Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia se propuso combatirlas desarrollando un programa de formación permanente de docentes, PFPD, del Distrito Capital de Bogotá sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que contempla la Ley 70 de 1993 para los niveles de educación básica y media. Esa innovación busca el respeto y valoración de los afrodescendientes y de sus aportes a la Nación. El grupo constató que las acciones pedagógicas diseñadas por sus docentes-alumnos mejoraban la visibilidad de África y Afro-Colombia a costa de reforzar estereotipos muy arraigados. Esta paradoja revela la dificultad de desaprender el adoctrinamiento que ha perseverado por 400 años a favor de la “superioridad blanca”, así como la

necesidad de rediseñar estas acciones afirmativas, abriendo espacios legítimos para socializar innovaciones educativas y distribuir nuevas bibliografías. Sin embargo, transformaciones profundas tan sólo serán posibles cuando aparezcan los institutos de investigaciones afrocolombianas. (Arocha, 2007, p.27).

Como lo plantea el profesor Arocha (2007), esta innovación en la formación de docentes busca la valoración de las comunidades afrodescendientes y el reconocimiento de las mismas, desde lo cultural, a partir de los valores ancestrales y sus aportes a la construcción del país. El proyecto se postula desde una visión más culturalista; pero, a pesar de ello, logra transformar mi pensamiento estereotipado, ya que aportó un sinnúmero de elementos desde la antropología que me hicieron reflexionar sobre mi quehacer docente; y es desde allí donde surge mi interés por profundizar mucho más sobre lo afrodescendiente, no solo desde el ámbito cultural, sino de la construcción de las *comunidades negras* como sujeto de derechos y su visibilización dentro del contexto escolar. Este programa de formación me cuestionó tanto, e hizo que dentro de la variedad de ofertas de cualificación docente que ofrecen las universidades, escogiera la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, que ha llenado todas mis expectativas dentro de este proceso de investigación, desde el ámbito de la interculturalidad y la decolonialidad.

2.2.2. LINEAMIENTOS CURRICULARES SOBRE LA CEA.

En el documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional se plantean los criterios para el desarrollo de la “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, con el cual se pretenden desarrollar los propósitos de ésta, según lo dispuesto por la Ley 70 de 1993 y el Decreto 1122 de 1998, en concordancia con los principios establecidos en la Constitución, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad. En dicho documento de Lineamientos de la CEA se establece la importancia de la cátedra, desde las siguientes propuestas:

La **Cátedra como asignatura**: materia a la que se le asigna un espacio formal, un docente, una intensidad horaria de dos horas semanales; como un **proyecto transversal** que no sólo debe abarcar a la población afrodescendiente, sino a todas

las niñas, niños, jóvenes y adultos que hagan parte de la educación básica, media y superior y cuyo objetivo primordial es reconocer los valiosos aportes de las comunidades negras a la construcción de nación; la Cátedra **como proyecto transversal en Ciencias Sociales**: consiste en que en las temáticas abordadas en las asignaturas de ciencias sociales se incluyan temas relacionados con la cultura afrocolombiana.

Esta forma de desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es muy similar a la indicada por la legislación y los lineamientos curriculares. El Ministerio de Educación Nacional, en su serie *Lineamientos curriculares, Cátedra Estudios Afrocolombianos* plantea:

Creemos que el documento cumple fundamentalmente con los propósitos de la Cátedra, dispuestos por la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122 de 1998 y con los principios establecidos en la Constitución, en torno a la interculturalidad, el reconocimiento y el respeto a la diversidad. Ella no es, ni debe aplicarse únicamente a los afrodescendientes nacionales. Si bien, uno de sus objetivos sí es el afianzamiento de la identidad de estas comunidades, también pretende que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan los valiosos aportes de los afrocolombianos a la formación de la nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. Otro aspecto de relevancia, es la claridad que ésta no será una asignatura que se suma a los planes y programas existentes. Su característica de transversalidad es también una contribución a la innovación educativa, por cuanto su dimensión pedagógica, político-social, lingüística, geo-histórica y espiritual, debe proyectarse desde el propio Proyecto Educativo Institucional y atravesar todas las áreas del conocimiento.

El documento establece unos objetivos primordiales sobre los cuales se deben desarrollar los lineamientos curriculares de la CEA, como son:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.

- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, re significación y re dignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, el auto reconocimiento y la autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

A partir de estos objetivos, el documento esboza nueve ejes sobre los cuales las Secretarías de Educación, directivos docentes y maestros/as, deben implementar la construcción y desarrollo de currículos, en cada uno de los espacios escolares; basados en los siguientes ejes:

- El sentido de la cátedra.
- Dimensión político-social.
- Dimensión Pedagógica.
- Dimensión Lingüística.

- Dimensión Ambiental.
- Dimensión Geo-histórica.
- Dimensión Espiritual.
- Dimensión Investigativa.
- Dimensión Internacional.

En documento solo hace un planteamiento general de cómo construir los lineamientos curriculares y el currículo, a partir de los objetivos y las nueve dimensiones o ejes planteados anteriormente. Situación que deja a la CEA, con posibilidades de una interpretación y construcción de la misma, pero si quienes la desarrollan no tienen suficientes elementos, pueden hacerlo desde un punto de vista hegemónico o en el mejor de los casos, aprovechando los insumos de autores como Rojas, pueden darle un enfoque decolonial. Hecho que intento resolver en detalle en el siguiente aparte.

2.2.3. ANÁLISIS DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES SOBRE LA CEA.

En los últimos veinte años, en el país, para responder a situaciones coyunturales, se han creado cátedras con diferentes sentidos, que emergen con gran rapidez y luego desaparecen y que se suman como nuevas asignaturas, agregándolas a los planes de estudio; eso parecía ser todo lo contrario a las expectativas cuando se creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, mediante la Ley 70 de 1993, al expresarse que la CEA era una propuesta que no buscaría una amplia aplicación en los planes de estudio, sino que su aplicación iba más allá, al ser insertada en el proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos, públicos y privados, de nuestro país. De tal forma, Alejandro Álvarez (2001), expresa:

La escuela, como ya señalamos, había sido la más eficiente institución con capacidad de socializar, de expandir el conocimiento y de universalizar las verdades de la sociedad industrial moderna. Pero el desarrollo propio de la modernidad produjo nuevos escenarios en contextos mayoritariamente urbanos donde se originan múltiples tipos de aprendizajes tanto o más eficaces que los que ocasionaba la escuela. Los lugares donde nos socializamos, por donde circula el

conocimiento las verdades y los valores propios de nuestra época se han diversificado (p.48)

Es por ello que en la educación, una perspectiva que parta de la interculturalidad crítica es de gran trascendencia, ya que provee visibilización, valoración, promoción y desarrollo de la diversidad de nuestro país y se convierte en una tarea primordial del sistema educativo nacional cuando, al eliminar las barreras del conocimiento colonizado, podemos colocar la categoría de interculturalidad crítica como uno de los elementos fundantes de la enseñanza en torno a la diversidad e identidades étnica y cultural que componen hoy en día nuestra sociedad.

Es así como con base en el análisis de la interculturalidad crítica y desde unas ideas sobre lo que constituiría la pedagogía decolonial, como podremos establecer los factores estructurales sobre los cuales fue creada la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y sus lineamientos curriculares y si, verdaderamente, los elementos constitutivos de ésta, pueden transformar la sociedad, o si hay que re-significarlos, como lo plantea Walsh, desde el re-inventar , re-existir para liberarlos del poder hegemónico y lograr su verdadero espíritu, con el cual nació desde el seno de las comunidades afrocolombianas del Pacífico, con la ley 70 de 1993. En ese sentido, Juan Mosquera (1999) alude a que:

La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos; del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos en la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de nuestra sociedad colombiana. La incorporación de la afrocolombianidad en el sistema educativo debe ser y asumirse como el reconocimiento, autoestima, y legitimación nacional del protagonismo, identidad y creatividad de la persona y el pueblo afro, legitimándolos en la conciencia personal a través de los planes de estudio, la CEA y las políticas curriculares oficiales y privadas. (Mosquera, 1999, p.43).

De lo anterior y, realizando un análisis de los frágiles lineamientos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, en el documento citado anteriormente, se expresa que ésta no será una asignatura que se sume a los

planes y programas existentes y que su principal característica será la transversalidad, para que trascienda el proyecto educativo institucional, desde las dimensiones pedagógica, político-social, lingüística, geo-histórica y espiritual. Dicho documento pone a los docentes como dinamizadores de este proceso, que debe constituirse, paso a paso y día a día, con las vivencias y diálogos de los alumnos, de padres de familia y comunidad, que enriquecerán el desarrollo de la CEA. Es así como el documento de lineamientos curriculares que el Ministerio de Educación Nacional presenta es la realización de un proceso de construcción conceptual y de desarrollo de la Etnoeducación en Colombia, como lo expresa en uno de sus apartes:

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Ministerio de Educación Nacional Con los lineamientos curriculares se avanza en aspectos teóricos, pedagógicos y temáticos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término Afrocolombiano. El éxito de esta propuesta educativa y cultural depende en gran parte de la motivación y participación de los docentes cuyo papel es fundamental en la validación, recreación y desarrollo de estos lineamientos. En este sentido, se hace un llamado a los Comités de Capacitación de Docentes departamentales y distritales para que incluyan los temas de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los proyectos de formación permanente, especialización y actualización del profesorado, con los referentes de la multiculturalidad e interculturalidad que acompañan a los componentes curriculares e investigativos.

Como es de anotar en el apartado anterior, se observa cómo la CEA es un currículo construido como dispositivo político que busca, desde la escuela, agenciar prácticas de transformación, pero que no da un verdadero horizonte sobre la implementación, de la cátedra de Estudios afrocolombianos y deja en manos de los entes descentralizados, docentes y comunidad el desarrollo de la misma.

Al realizar un análisis minucioso al documento “*Serie lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos*”, cuando se hace referencia a los lineamientos curriculares solo se puede encontrar que estos se reducen a las nueve dimensiones mencionadas arriba, a partir de las cuales se plantean unos referentes a desarrollar, como lo son: el *referente socio-cultural*: buscando las raíces étnicas y culturales, el *referente afrocolombiano*: La construcción del concepto y la realidad afro colombiana y afro americana y el *referente de Etnoeducación*: que se centra en la construcción del concepto. Además de ello, plantea una serie de preguntas de las cuales se pueden derivar los ejes temáticos a desarrollar dentro de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos ,de las cuales transcribo algunas: *¿Cómo fueron los procesos coloniales en África, sus repercusiones en la historia, la sociedad, la política y la cultura mundial?, ¿Qué se sabe de su filosofía, literatura, arte, economía, su reparto colonial y sus luchas de emancipación?, ¿Cómo ha sido el proceso de afirmación de la identidad cultural y formación de la conciencia nacional en África contemporánea?, ¿Cómo es el mundo espiritual de los africanos? ¿Cómo sus descendientes configuraron una nueva realidad étnica y cultural en América?, ¿Cómo ha sido el proceso histórico-cultural de la formación de las Comunidades Afrocolombianas?*

Desde mi punto de vista, los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos son frágiles, porque son muy amplios y no lograron materializarse, y los avances que se pueden concretar dependen de una construcción colectiva, ya que el documento esboza algunas dimensiones de las cuales se pueden desprender, específicamente, los lineamientos curriculares, los ejes temáticos e indicadores de logro para la CEA, si se fuera a seguir los parámetros del Ministerio.

Ejemplo de ello es que se encuentran ausencias y derroteros que afectan la posibilidad de concertar una propuesta pedagógica alrededor de la CEA. Dicha concreción depende de nuevas miradas para pensar y hacer los proyectos curriculares y las prácticas docentes. El documento presentado por el MEN, indica como tema central la formación de los educadores y educadoras. Pero, en algunos

casos, las instituciones elaboran su propia malla curricular, indicando las temáticas por grados, objetivos, logros, indicadores de logros, situación que conlleva a una diversidad de mallas curriculares a lo largo y ancho de nuestro territorio nacional y, en algunos casos, a omitir abiertamente la CEA dentro del proyecto educativo institucional.

A pesar de que las nueve dimensiones señaladas, sobre las cuales se pueden desarrollar los lineamientos de la CEA, podrían llevar una alta carga hegemónica de colonialidad, en su espíritu de desarrollo colectivo sí tiene lugar la posibilidad que Walsh manifiesta en su pedagogía decolonial, del resistir, re-inventar, que posibilita a los maestros/maestras e instituciones educativas diseñar estrategias de adecuación curricular de reglamentación, seguimiento y divulgación de la CEA, para superar las barreras que impiden que la CEA ingrese a la escuela plenamente. de la manera que lo plantea Rojas (2008):

Una de las principales dificultades para avanzar en el desarrollo de experiencias de Cátedra está asociada al hecho de que vivimos en una sociedad donde perviven diferentes formas de discriminación y racismo. Algo que se expresa cotidianamente, tanto en el interior como fuera de la escuela. No debemos olvidar que el racismo y las diferentes formas de discriminación perviven en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo, lo que hace pensar en las posibilidades de desarrollo de la cátedra se enfrenta a muy diversas circunstancias y contextos, todo lo cual debe ser considerado a la hora de evaluar los avances y proponer alternativas (p.47)

Es así como Axel Rojas propone la necesidad de implementar una política curricular *intercultural* que asuma las epistemes que la interculturalidad plantea para desarrollar en las diferentes áreas y contenidos del currículo, en donde se revisen las prácticas formativas y pedagógicas que se vienen agenciando en las escuelas ; por ello nace el argumento de transformar el currículo, no solo desde la inclusión de los aspectos referidos a las comunidades afrodescendientes, ya que los lineamientos y currículo de la CEA se legitiman desde un determinado conocimiento que, a la final, se constituye en una forma de control cultural en el

cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y conocimientos, desde el llamado currículo oculto.

Es por esta razón que vuelvo a reafirmar que los lineamientos de la Cátedra de afrocolombianidad son etéreos y poco puntuales, porque permiten, por un lado, a los docentes realizar cualquier interpretación de ellos, sin tener bases críticas e informadas sobre los problemas, y terminan reproduciendo comportamientos desde una perspectiva hegemónica, particularizante, de acuerdo a los intereses y al momento coyuntural que se viva en el contexto educativo; pero, al mismo tiempo y en el caso contrario, se puedan estos lineamientos curriculares interpretar desde una propuesta de pedagogía crítica, revolucionaria, liberadora y descolonizadora, tendiente a crear un currículo con ejes temáticos desde una perspectiva intercultural, que lleve a los estudiantes a cuestionarse y desafiar la dominación, creencias y prácticas que lo genera.

Esta dualidad interpretativa en la cual puede caer la CEA genera resistencias en su implementación por parte de los docentes, ya que para el facilismo y las actuales políticas educativas terminan cerrando posibilidades para trabajar la alteridad en la escuela, puesto que para muchos de ellos y ellas no hay una norma clara de los lineamientos curriculares que los “obligue” a implementar el currículo Etno-educativo en las instituciones escolares.

2.2.4. PRINCIPALES CRÍTICAS, VACÍOS Y CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE LA CEA.

Trascurridos más de veinte años de la implementación de la CEA, y ocho de la publicación de los lineamientos curriculares de la misma, su desarrollo es bastante asimétrico, deficiente o inexistente, pues aunque se encuentran experiencias y avances, localizados en diferentes lugares del país, que han contribuido a generar la implementación de políticas públicas, la formación de maestros y maestras o el diseño de currículos; desde otro ámbito, subsisten condiciones que impiden el desarrollo pleno de la CEA, como Rojas (2008) lo plantea:

En cuanto a los factores que inciden en la deficiente implementación de la Cátedra en las instituciones educativas del país señalaremos algunos, basados en el proceso de investigación realizado con maestros en distintas regiones del país y en el estudio de diferentes documentos elaborados por maestros y otros expertos en el tema. Nos referiremos a tres ámbitos diferentes: el de las acciones institucionales, el de las Prácticas educativas y el de factores asociados. (p.42).

Rojas hace notar cómo existen en esos tres campos una afectación directa al desarrollo e implementación de la CEA. El primer aspecto, de las acciones institucionales, se refiere a que el desarrollo de la cátedra, en donde quiera que se desarrolle una iniciativa en esa línea, no cuenta con los recursos o son muy escasos los asignados desde las políticas públicas y, por lógica, cuentan con muy poco personal, materiales, hecho que incide de manera negativa en las instituciones educativas; a ello se suma la escasez de formación de funcionarios, producción de materiales didácticos y, lo más grave, la falta de cualificación de docentes, que desconocen la cátedra de estudios afrocolombianos.

Hasta el momento, no existe una decisión de carácter político, que legitime la institucionalidad de la cátedra, dándole el verdadero carácter dentro de la acción pedagógica entre los diferentes actores de la educación, como lo son: La escuela primaria, la educación media y la educación superior. En el segundo aspecto, de las acciones pedagógicas, se presentan diversas resistencias del gremio del magisterio para recocer a la CEA como un proyecto transversal porque, simplemente, para muchas maestras y maestros, el hecho de incluir la CEA va a disminuir la producción de conocimientos en las supuestas áreas fundamentales de la formación académica (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales), sumándose a ello que, en las instituciones educativas, no se cuenta con docentes formados en la CEA, que se conviertan en impulsores de ella, menguándose de esta forma el desarrollo de la misma.

En dirección contraria, en contados lugares de nuestra geografía nacional existen algunos avances significativos de su implementación, pero que aún no trascienden, ya que se construyen desde la mera inclusión de nuevos contenidos

o metodologías innovadoras alusivas a la afrodescendencia, que no llegan a afectar el diseño curricular en su totalidad. En general, este aspecto muestra cómo los proyectos educativos institucionales se construyen sobre trayectorias históricas de los campos disciplinares, que corresponden a las áreas obligatorias, sin posibilidades de ver otros horizontes de articulación y diálogo entre disciplinas, con prácticas que reconozcan la alteridad étnica del país.

El tercer y último aspecto citado por Rojas, el de los factores conexos, hace referencia a la escasa apropiación de los desarrollos académicos en el campo de la investigación sobre estudios afrocolombianos en el ámbito educativo, que hacen que nuestras prácticas pedagógicas estén llenas de carencias y vacíos en donde sigue perviviendo, la colonialidad del saber y del ser, que reproducen prácticas naturalizadas y hegemónicas. Es, de esta forma, que se requiere perspectivas que conlleven a la integralidad, la inclusión y reconocimiento del otro desde verdaderos proyectos etno-educativos, que eliminen las diferentes formas de discriminación que perviven en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo.

De todo lo planteado anteriormente, se puede deducir que las principales dificultades en la implementación de la CEA, en el ámbito escolar y pedagógico, van desde el desconocimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos por parte de directivos docentes y los maestros/as, pasando por situaciones particulares como la existencia de docentes con mayores niveles de formación quienes prefieren trabajar con los grados superiores, sabiendo que donde se debe fortalecer la cátedra es en los grados de la básica; la preocupación de los maestros y maestras al abordar y destinar horas de las áreas obligatorias de su plan de estudios para el desarrollo de la CEA; la falta de capacitación de docentes en la CEA; el desconocimiento de los lineamientos curriculares por parte de docentes y directivos docentes; las prácticas pedagógicas de visibilización de la cátedra, que no guardan coherencia con los fundamentos de la interculturalidad crítica, puesto que se proponen actividades que se convierten en la folclorización desde una postura culturalista; el poco tiempo asignado a la Cátedra, que

corresponde a una hora a la semana hasta, por último, la apatía general de los diferentes miembros de la comunidad educativa, que ven la Cátedra como un proyecto transversal impuesto inconsultamente. Por ello Rojas (2008) recuerda que:

Una de las principales dificultades para avanzar en el desarrollo de experiencias de Cátedra está asociada al hecho de que vivimos en una sociedad donde perviven diferentes formas de discriminación y racismo. Algo que se expresa cotidianamente, tanto al interior como por fuera de la escuela. No debemos olvidar que el racismo y las diferentes formas de discriminación perviven en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, incluyendo el educativo, lo que hace pensar que las posibilidades de desarrollo de la Cátedra se enfrentan a muy diversas circunstancias y contextos, todo lo cual debe ser considerado a la hora de evaluar los avances y proponer nuevas alternativas. (p.47).

Una de las posibilidades en Bogotá para el fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, fue, como dije anteriormente, el programa de formación permanente de docentes, PFPD (*Elegguá* y los caminos de la tolerancia), del Distrito enfocado específicamente sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, convirtiéndose en una innovación y herramienta pedagógica de sensibilización a los docentes, porque contribuyó a la valoración y respeto de los afrodescendientes en la construcción de nuestra nación. Esta herramienta de cualificación y formación docente sería una de las que se podrían implementar a nivel nacional por parte del MEN, y ayudaría, de forma directa, a abrir un espacio de posibilidad y conocimiento a la CEA.

2.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA CEA. (NIVEL NACIONAL).

Como lo plantea Axel Rojas, en el capítulo II, del texto. “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”, a partir de experiencias de investigación a lo largo del país, su trabajo logró resolver varios interrogantes sobre el estado de la CEA, mediante el proceso de caracterización de experiencias significativas en la implementación de la cátedra en las regiones analizadas. Es por ello que, para Rojas, dicha caracterización le permitió determinar tendencias en cuanto a: estrategias metodológicas, población objeto y esquemas de evaluación. Es así como la

caracterización estuvo basada en talleres dirigidos a estudiantes, funcionarios de las entidades territoriales, maestros y padres de familia, la cual permitió percibir los avances de las experiencias que han logrado llevar la cátedra de estudios afrocolombianos a la práctica, que requieren de la voluntad política de la institucionalidad educativa para hacerla realidad:

Varios factores inciden en el avance de los proyectos de Cátedra. Sin embargo, consideramos que uno de ellos es especialmente determinante: la acción institucional de las entidades territoriales para la promoción de la Cátedra, que se expresa de diversas formas. Tal vez la de mayor incidencia es la promoción de programas de formación de docentes. En este sentido, podemos señalar los casos de los departamentos del Valle del Cauca, Bolívar, San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y Antioquia. Así mismo, las Secretarías de Educación Distrital de Bogotá y Cartagena, son casos emblemáticos. (p. 35).

Retomando el párrafo anterior se puede observar cómo, en diferentes regiones del país, las entidades territoriales han realizado convenios con instituciones de educación técnica y universitaria, no queriendo decir que éste sea el único medio posible por el cual se pueda fortalecer y desarrollar la CEA.

Rojas expone cómo universidades de la zona Pacífica y del orden nacional, como también instituciones de investigación (el Instituto de Investigación Manuel Zapata Olivella, CONFAMA, INFOTEP, JUMPRO, el Movimiento Sinécio Mina y la Ruta Afrocolombiana, la Red de maestros Hilos de Anasase, en Bogotá o la organización Ángela Davis, en el Atlántico), se han convertido en mediadores para la formación de maestros(as) y han hecho un acompañamiento pedagógico a dichas experiencias de formación continuada a docentes. Pero, a pesar de todo ello, los avances en la implementación de la cátedra han sido y son aún insuficientes.

Se puede concluir que, a pesar de la existencia de diversas experiencias a nivel nacional, ellas no representan más que caminos que dan la posibilidad de fortalecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el campo de las acciones institucionales que todavía requieren del compromiso del conjunto de actores

educativos para lograr transformaciones en las formas de relacionarnos con la alteridad afrodescendiente.

2.3.1. LA CEA EN TERRITORIOS COLECTIVOS ÉTNICOS.

Partiendo de lo establecido en la ley 70 de 1993, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no está solo dirigida, para la comunidad afrodescendiente, sino que es una cátedra destinada a desarrollarse en todo el sistema educativo nacional. Es por ello que sus destinatarios son todos los niños y niñas y las(os) jóvenes de nuestro país, que se encuentran cursando grados de la educación básica, media y superior. Pero, “a pesar de ello, la mayor parte de la población estudiantil que se está formando en los proyectos de cátedra es población negra, afrocolombiana, palenquera y/o raizal”. (Rojas, 2008, p.41). Como lo expresa Rojas, pareciese que los mayores destinatarios de la cátedra fueran los miembros de las comunidades negras. Lo anterior nos lleva pensar que dicha situación es posible debido a que ellos han sido los que, históricamente, han sido objeto de discriminación y exclusión y, por tanto, desde el poder colonial del saber, sean los más interesados en resolverlas. Es así como Rojas (2008), cuestiona y plantea:

Es necesario estar preparados para responder a situaciones como la que nos fue mencionada en uno de los seminarios de trabajo del proyecto. ¿Qué hacer cuando estamos frente a un grupo de estudiantes mayoritariamente blanco/mestizo para hablar del racismo y sus manifestaciones, pero sin herir a una pequeña minoría de niños negros que hacen parte del mismo grupo? o ¿Cómo promover la Cátedra en sectores de población como los indígenas? Estos y otros tantos interrogantes surgen a medida que se avanza en el proyecto, pero aún es difícil saber qué podría proponerse frente a ellos. (p.41).

Desde mi reflexión, considero que debemos plantearnos cómo promover la implementación efectiva de la Cátedra en contextos étnicos diferentes al de las comunidades afrodescendientes, para salir -de esta forma- de la estereotipia educativa, que solo permite enfocarse en la población afrocolombiana cuando se habla de la CEA.

Esta situación crea tensiones dentro de la política educativa actual en el país, ya que se crea un imaginario que fractura aún más ese derecho de igualdad que reclama la interculturalidad, que debe asumirse no como una política educativa de grupo étnico sino como una política de participación, basada en el reconocimiento del otro/la otra y su inclusión desde la diferencia (en este caso, étnica), muy necesarias en nuestros contextos escolares.

Las experiencias mencionadas por Rojas dan cuenta de cómo movimientos sociales afrocolombianos de diferentes regiones han iniciado procesos de cualificación de maestros/as en la CEA, con el ánimo de brindarle a los diferentes grupos étnicos, un acercamiento a las contribuciones y aportes sociales y culturales de las comunidades afrodescendientes en la construcción de la nación. Es por ello que debemos reconocer que el esfuerzo que las propias comunidades negras están realizando en diversos contextos escolares para la implementación de la CEA, mediante proyectos meramente regionales, supera con creces los que podríamos hacer los maestros no afrocolombianos en esta misma dimensión. Por esta razón, Rojas al dar una mirada a la CEA, explica que, en contextos étnicos, ésta subyace aún en el imaginario nacional, como una cátedra exclusiva para comunidades negras y que nada tiene que ver con el resto de población colombiana.

2.3.2. LA CEA EN BOGOTÁ.

En el informe ejecutivo, “Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela”, de la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., se puede observar cómo en Bogotá se ha ido construyendo una política de afro-etnoeducación, que tiene como fin la consolidación del proyecto etnoeducativo de la ciudad, con una perspectiva intercultural, con el objeto de que las comunidades sean el eje de una política pública que garantice el derecho establecido en la ley 70 de 1993, sobre etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Al respecto Doris García (2009) anotaba en la publicación de la primera memoria del proyecto:

Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia, denominada: *Profesores conscientes de sus propios complejos y prejuicios, trabajan para superarlos, [que ésta] se constituyó en el punto de partida de este ejercicio de investigación, que tiene como objetivo general contribuir al establecimiento de una línea de base sobre racismo y la discriminación racial en las escuelas del país, en este caso Bogotá, a través de la información suministrada por maestros y maestras en ejercicio. (p.11).*

García plantea cómo, en Bogotá, desde la Secretaría de Educación del Distrito Capital, se ha venido apuntalando una estrategia etnocultural, a partir de cualificación de los docentes, que esboza y promueve la consolidación de prácticas etno-educativas, que propendan por el potenciamiento de acciones pedagógicas y políticas, que fortalezcan el proceso de visibilización, inclusión y desarrollo de la población afrodescendiente en el contexto escolar. Es así que la investigación establece como línea base, la existencia de diferentes ambientes en donde se desarrollan prácticas discriminatorias y excluyentes, por razones de género, creencias religiosas, opiniones políticas, el origen social, la situación económica, etc.; pero dirigida, específicamente, a aquellos aspectos que sintetizan la discriminación agenciada por motivos étnico-raciales en contra de los niños y niñas afrocolombianas en el ámbito escolar.

García también plantea cómo, dentro del estudio objeto de dicha investigación, a pesar de existir políticas públicas desde la Secretaría de Educación del Distrito Capital para la población afrocolombiana, que derivan en el desarrollo de proyectos etno-educativos, a través de programas de formación de docentes (los Programas de Formación Permanente de Docentes – PFPD realizados por la Universidad Nacional de Colombia, ORCONES y la Universidad Pedagógica Nacional), hay absoluto desconocimiento por parte de los maestros y maestras sobre el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y su no implementación en los contextos escolares. Frente a lo cual, García expresa:

En síntesis, a partir de los resultados arrojados por la encuesta y de los relatos realizados por los y las participantes en el taller interlocal, se identifican posturas desde las cuales los maestros y maestras no asumen su responsabilidad frente al

cumplimiento del Decreto 1122 de 1998 y la Resolución 1961 de 2007 que establecen las normas para el desarrollo de la CEA en los establecimientos de educación formal en el país. Se encuentra que el trabajo de la Cátedra en las instituciones educativas cuenta con muy pocos aliados.

Al parecer, los y las docentes no la consideran importante en el desarrollo curricular como lo muestran los siguientes relatos (García, 2009):

“Maestros y maestras con mayores niveles de formación (especialización, maestría) prefieren trabajar los grados superiores, desconociendo que es en los primeros grados donde se deben trabajar procesos como el de la Cátedra.”

“Las experiencias se han desarrollado más en el nivel de básica primaria, porque los de bachillerato son más renuentes al cambio”

“Insensibilidad por parte de los maestros y las maestras de Ciencias sociales ante la CEA”

“Expertos en el tema, externos de la escuela, deben asumir la CEA”. (p.90)

Podemos apreciar, como lo expresa esta autora, que en Bogotá se han aunado esfuerzos frente a la política pública de implementar la etnoeducación en los contextos escolares, pero se encuentran muchas dificultades para su materialización, como la falta de interés de los maestros por asumir la CEA, que termina siendo vista como un área más del plan de estudios, ya sea por desconocimiento o por renuencia a aceptar cambios en los modos de enseñar.

Otro fenómeno que explicita García es que las y los docentes que han asumido su cualificación mediante programas de formación que los acercan a la CEA, no encuentran apoyo en los contextos educativos donde laboran y tampoco hay un seguimiento a las posibilidades de articulación de propuestas en esta línea por parte de la Secretaría de Educación para el desarrollo de dicha cátedra, lo que conlleva a que ésta siga siendo desconocida desde todos los ámbitos educativos. En algunos contextos escolares de la ciudad de Bogotá, la cátedra de estudios afrocolombianos se limita a la realización de actividades, relacionadas con lo cultural, lo que la lleva simplemente a la folclorización de lo afrodescendiente y no

al reconocimiento de lo ancestral de este aporte étnico, que contribuyó a la construcción de nación, como lo plantea María Isabel Mena (2010):

Por otro lado, el estudio retoma el fenómeno estructural de la invisibilización de la población afrodescendiente en el ámbito escolar y sus visibilizaciones estereotipadas. Allí se hace evidente que, para la mayoría de docentes, lo afrocolombiano en la escuela está relacionado con actividades deportivas, folclóricas y actitudes belicosas, lo cual manifiesta las formas como el estereotipo se expresa en racismo. (p.2).

2.4. PERCEPCIONES DE LOS DIFERENTES ACTORES EDUCATIVOS EN BOGOTÁ SOBRE LA CEA.

Colombia, como he señalado, se reconoce como un país diverso, multiétnico y pluricultural, de acuerdo con el artículo 1º de la Constitución Política. Este mandato constitucional se configura como un deber ser, como un marco de actuación y espacio para establecer formas de relación tolerantes y respetuosas entre los colombianos; a pesar de ello, después de veinte años de la expedición de la Carta Magna, que orienta el quehacer nacional, este ideal se cumple parcialmente en términos de la vivencia de una ciudadanía plena.

La legislación colombiana y políticas públicas como las de Bogotá sobre grupos étnicos, orientan los lineamientos para llevar a efecto las intenciones expresadas en la normatividad que compete a pueblos indígenas y afrodescendientes; sin embargo, en la cotidianidad escolar, las prácticas pedagógicas no dan cuenta cabal de sus alcances e implicaciones como se evidencia en su incipiente implementación, como se acaba de mencionar, lo que da por resultado que en las instituciones escolares, la CEA sea reducida, en el mejor de los casos, a “proyecto transversal”, a la mera elaboración de carteleras alusivas al componente de *negritud* del país, o a su mención en eventos propios de la escuela, como izadas de bandera o los llamados *Día de la raza* o el *Día de la afrocolombianidad*, entre otros.

En resumen, se da a lo afrodescendiente un tratamiento de prácticas operativas que poco o nada influyen en el plano del reconocimiento -por parte de los estudiantes y de la comunidad educativa- de sus aportes ancestrales a la construcción de nación, como lo han dejado planteado García y Mena.

De allí que, este trabajo pretendió indagar por las razones que han llevado a la escuela a asumir este tipo de posicionamiento frente a la Cátedra, teniendo en cuenta que ésta fue creada precisamente para generar y fortalecer el rasgo identitario, propio de la diversidad étnica y cultural en el país.

2.4.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES.

Para establecer un referente particular sobre las formas como la cuestión de lo propuesto acerca de la CEA se experimenta en la escuela, tomé como muestra a tres instituciones escolares públicas, ubicadas en las localidades de Usaqué, Bosa y Engativá en Bogotá, tras un ejercicio de indagación entre sus actores más representativos, a saber, estudiantes, maestros y directivas.

La aproximación a unos grupos específicos de estas instituciones dio lugar, por una parte, a la ratificación de la problemática y/o supuesto frente a su implementación y, por otra, a vislumbrar las oportunidades que ofrece plantear una propuesta pedagógica en el marco de un enfoque intercultural, en aras de fortalecer la implementación y alcances formativos de la “Cátedra de afrocolombianidad y/o estudios afrocolombianos” en estas instituciones, puntualmente: Institución Educativa Colegio Toberin (Localidad Usaqué), Institución Educativa Fernando Mazuera Villegas (Localidad de Bosa) e Institución Antonio Nariño (Localidad de Engativá) y en otras que, a consideración de maestras y maestros, encuentren en las ideas propuestas aquí, una ruta pedagógica viable y pertinente respecto de la implementación formativa de la Cátedra.

2.4.1.1. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL TOBERIN.

El colegio Toberin es una institución Educativa Distrital, de educación formal oficial, ubicado en la localidad 11 de Usaqué sector, Toberin calle 166 N° 16C-15, conformado por tres sedes (Babilonia, Orquídeas y Toberin).¹⁰ La población estudiantil la integran 3600 estudiantes, que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 , según la clasificación del Sisben, lo cual indica que algunas de sus necesidades básicas se encuentran insatisfechas; la familias están vinculadas a trabajos informales, el nivel educativo de los padres , corresponde a la educación media y en algunos casos, básica primaria. Por tanto, el nivel de apoyo académico a los estudiantes es escaso.

Los estudiantes a quienes se aplicó una encuesta (ver anexo), se encuentran entre los 12 y 18 años, en los grados de sexto a once; se trata de jóvenes en proceso de consolidación de sus identidades; sus hogares presentan situaciones conflictivas en términos de violencia intrafamiliar, pocas oportunidades para acceder a recreación y otros bienes culturales, vulnerabilidad social al estar enfrentados a problemas como el micro tráfico; la mayoría proceden de los barrios Toberin, San Cristóbal, Orquídeas, Babilonia y San Cipriano; están distribuidos en dos jornadas diurnas en las tres sedes.

Atienden las jornadas escolares 107 maestros y maestras, dentro de los cuales hay un equipo de orientación, con cinco profesionales, una trabajadora social, tres orientadoras en educación y una educadora especial, como docente de apoyo para el programa de *escuela integradora*, para niños y niñas con dificultades de aprendizaje; cinco coordinadoras, un rector y ocho trabajadores administrativos.

En un mayor porcentaje los estudiantes de esta institución son mestizos, con un muy bajo predominio de miembros de comunidades negras. La población en la cual se centró la investigación fueron los estudiantes de la jornada tarde, de la sede A (Toberin). El Manual de Convivencia (2016) de esta institución, define que:

El P.E.I de la Institución está enfocado: El desarrollo de un ser humano feliz, puesto al servicio de la comunidad, formado integralmente por personal preparado

¹⁰ Resolución N°22291 de agosto de 2002.

y capacitado, que ofrezca de manera gradual, conocimientos humanistas, tecnológicos y científicos a través de investigación, principios, valores, convivencia armónica y desarrollo de competencias laborales que le posibilite asumir, participar, solucionar conflictos y compromisos en la comunidad en la cual se desenvuelve. (p. 14).

Este deber-ser que enmarca la labor pedagógica en esta institución educativa distrital plantea un enfoque de desarrollo humano en el cual cada persona estructura desde sus potencialidades, sus capacidades y su singularidad, su proyecto de vida que le permita formarse como un ser trascendente. Así, abre la posibilidad para que la comunidad educativa se plantee nuevas reflexiones, entre otras, aquellas que se constituyen en partes fundamentales de la construcción del ser humano con relación a la cultura y a los hechos sociales.

2.4.1.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA FERNANDO MAZUERA VILLEGAS.

La institución educativa Fernando Mazuera Villegas está ubicada en la calle 68 A Sur No.80 H-50 en la localidad de Bosa, Distrito Capital. En la actualidad, cuenta con cuatro mil estudiantes, aproximadamente, siendo su modalidad mixta y distribuida en cuatro sedes y dos jornadas escolares; Sede A, Unidad Básica Fernando Mazuera Villegas; Sede B, Gonzalo Jiménez de Quezada; Sede C, Humberto Valencia y sede D, Nueva Islandia. La mayor parte de sus estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2, según la clasificación del Sisben; las familias de las cuales provienen están vinculadas en trabajos como talleres de mecánica, servicios domésticos, ventas ambulantes, etc.

En su mayor parte, la población de estudiantes está conformada por mestizos, y un muy bajo porcentaje se encuentran integrantes de las comunidades afro, provenientes de las regiones del Cauca, Chocó y costa Atlántica. La población focalizada son adolescentes de la jornada tarde, en edades de los 12 a 18 años, que se caracterizan, en algunos casos, por la falta de interés en los procesos académicos, mientras que, en otros, son entusiastas por el deporte, las artes y danzas.

Su P.E.I y manual de convivencia (2016) está fundamentado en: **la formación integral de estudiantes, mediante procesos pedagógicos interactivos que faciliten la inclusión, participación y la transformación en el mundo social, académico, ambiental y el trabajo productivo (p.18)**. El enfoque del P.E.I está dado por una formación integral del estudiante, que apunta a buscar mecanismos de inclusión y participación, que agencian una transformación social, que contribuyen a la construcción del ser humano con relación de su entorno social y hechos culturales.

2.4.1.3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL ANTONIO NARIÑO.

La Institución Educativa Distrital Antonio Nariño se encuentra ubicada en la localidad de Engativá, específicamente en el barrio, Santa Helenita, K 77 A N° 67 – 17. Cuenta con tres jornadas, y dos sedes, respectivamente: Sede A, y Sede B, ambas con el mismo nombre. Es atendida por 79 maestras y maestros, quienes prestan el servicio educativo de básica y media secundaria; las dos sedes están dirigidas por un rector, tres coordinaciones y el grupo de apoyo de orientación. Su carácter es mixto y, en la actualidad, cuenta con 3.000, estudiantes, que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3 del Sisben, situación que refleja que algunas de sus necesidades básicas se encuentran insatisfechas; y respecto de las familias de las cuales provienen, sus padres/madres provienen de regiones del sur del país, como los departamentos del Huila, Tolima, Caquetá, que están marcadas por situaciones de exclusión y discriminación social.

La población estudiantil está conformada, en un alto porcentaje, por personas mestizas, presentando un bajo porcentaje de estudiantes pertenecientes a comunidades negras o indígenas, la mayoría de este pequeño porcentaje provienen de regiones como Valle del Cauca, Cauca y el Pacífico nariñense. Se encuentra que el nivel de estudio de las familias, tal como en los otros colegios, es de básica primaria, bachillerato completo o incompleto; en su mayor parte, los padres y madres se dedican a labores informales, como trabajo en talleres de mecánica, salones de belleza y servicios domésticos. Según el Manual de Convivencia (2016) de esta institución,

El Proyecto Educativo institucional está enfocado en desarrollar un proceso que apunta a la formación integral del educando hacia el aspecto humanístico, científico, tecnológico y artístico para que sea una persona activa participativa creativa analítica y transformadora de su propia vida y de la sociedad colombiana (p. 19).

Tenido en cuenta lo anterior y, el encontrar el elemento humanístico dentro del P.E.I de estas instituciones, permite plantear algunas reflexiones sobre los procesos de inclusión y reconocimiento de los grupos étnicos en ellas, en especial, la visibilización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, desde ese aspecto de integralidad, que apuntaría, en la declaración efectuada en los Manuales de Convivencia, a la transformación de la sociedad colombiana y a la construcción de nación.

2.4.2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA.

La perspectiva decolonial, que desarrolla un método de investigación cualitativa con un enfoque socio-crítico, tuvo metodológicamente diversos obstáculos para el análisis de lo que ocurría en tres instituciones educativas de carácter público del distrito capital de Bogotá, en relación con el rastreo de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos cuyos actores principales fueron los estudiantes, las maestras y maestros y algunos directivos docentes.

Uno de los principales obstáculos se refería a la práctica inexistencia de acciones tendientes a implementar la CEA en los tres colegios. ¿Cómo responder a las preguntas de investigación si la información proporcionada por quienes hicieron parte de esta indagación no era suficiente para dar cuenta de procesos educativos enmarcados en los lineamientos de la CEA?

Esta metodología de investigación, por tanto, estuvo basada en una mirada crítica sobre lo actuado y las propuestas e ideas acerca de cómo se asume la CEA, para contrastarla con referencias sobre discusiones y experiencias sobre la implementación de la CEA, desde un análisis de lo que ocurre localmente, pero respecto de parámetros más amplios de lo que acontece en la realidad social, en

general, algo que actualmente se privilegia en el campo de las ciencias sociales, y es lo que propone la crítica decolonial, ya que posibilita una comprensión holística, a través de la interpretación de la interacción social que tiene lugar en la escuela, como espacio productor y reproductor de subjetividades, en la cual las técnicas de recolección de información buscan explorar las relaciones entre las personas y describir la realidad en las formas que el grupo social investigado las vivencia, desde un contexto histórico concreto de las herencias coloniales.

Así, cuando se realiza investigación cualitativa se tiene una gran responsabilidad y compromiso por la realidad social que se pretende indagar y entender; para Lewin (1980):

Los métodos cualitativos no son concebidos únicamente como una búsqueda científica, en el sentido de acceder a las leyes generales de la sociedad, sino también como un proceso ávido de respuestas prácticas. Se pretende, a través de ellos, emprender un importante proceso de diagnóstico de situaciones específicas y propuestas de marcos de acciones para el mejoramiento de las relaciones intergrupales que propicien el cambio social” (p.136).

Es por ello que, en la investigación, se pretendía conocer las distintas situaciones que en el contexto académico, social e institucional se presentan en la implementación de la CEA en las instituciones ya mencionadas del Distrito Especial de Bogotá, en el cual se investigara el cómo y el por qué se daba o no esta implementación y, como producto de ella, poder reconocer sus posibilidades, fortalezas y dificultades.

En la investigación se hizo uso de la entrevista semi estructurada, en la cual se pudieran apreciar los saberes de los actores involucrados, en la medida que este tipo de investigación permite acercarse a la complejidad de los procesos sociales, las relaciones humanas y las subjetividades que se estructuran en este proceso.

Como lo afirma Peter McLaren (1997), esta investigación se localiza en las pedagogías críticas, por cuanto ella nos convoca a examinar el vínculo entre orden

social, conocimiento y experiencia para llegar a un verdadero panorama transformador.

La formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia. Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar [la injusticia] racial, de género y económica (p.270).

De este modo, la metodología que se para en la crítica social da cuenta de una pedagogía emancipatoria que transforma y libera el conocimiento, mediante el compromiso que parte de personas críticas, como deberían ser las y los educadores, para posibilitar un cambio de las prácticas pedagógicas y, por ende, de la sociedad. Es por ello que la educación crítico-transformadora debe oponerse a la educación conservadora y trasmisionista. De tal manera que, la investigación cualitativa, como la planteo, desde un enfoque crítico, presenta la posibilidad de observar y analizar el problema educativo relacionado a asuntos como los que trata la CEA, desde un contexto social real, en donde la interacción de los sujetos, (docentes, estudiantes, directivos docentes y comunidad), problematicen e indaguen por alternativas de transformación de las subjetividades que se construyen dentro de la educación hegemónica y euro-centrada en la implementación de la CEA.

Por tal motivo, la investigación crítica aspira a averiguar cómo el conocimiento y el contexto social actúan sobre la producción de formas de pensar y actuar, que construyen las relaciones sociales; y esto permite tener una mejor percepción de los sujetos que conforman las estructuras sociales. Es allí donde la investigación socio-crítica se encarga del objeto-sujeto, desde su propia reflexividad, por lo que

la disposición de las estrategias metodológicas y las técnicas a usar están compenetradas con el enfoque teórico que soporta toda la acción investigativa.

2.4.3. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.

La tesis recorrió una serie de fases en las cuales fue construyendo el presente documento de investigación:

- Delimitación del Problema: Definición de los alcances y posibilidades conceptuales, los objetivos y las preguntas centrales de la investigación.
- Revisión Documental: Antecedentes, revisión bibliográfica, revisión de estadísticas.
- Diseño de entrevistas: Planteamiento de preguntas a la luz de las categorías que se pretenden indagar, planeación de recursos, diseño y fases de la entrevista.
- Recolección de información: Observación por parte del docente-investigador, realización de entrevistas con grupos focales.
- Interpretación de la Información: Análisis respecto de los autores, los alcances y las preguntas de investigación.
- Elaboración de Informe de investigación.

2.4.4. UNIVERSO POBLACIONAL:

El grupo de personas con el cual se realizó esta investigación cualitativa con enfoque socio-crítico, mediante la entrevista semiestructurada, fue una muestra representativa de tres (3) estudiantes, por nivel de la básica y media vocacional (grados sexto a once), de las tres instituciones de educación pública del Distrito Capital; en total, 54 estudiantes; como también se aplicó a cinco (5) docentes del área de ciencias sociales de cada una de las tres instituciones involucradas, lo que representaría una muestra total de quince docentes (15), y una muestra de directivos docentes, conformada por el rector y el coordinador académico, que constituirían en las tres instituciones un total de seis (6) directivos docentes.

Como puede apreciarse, la entrevista semiestructurada como instrumento de indagación se aplicó en tres entes de la comunidad educativa: alumnos, docentes, directivos docentes.

2.4.5. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN.

Partiendo de lo expuesto por McLaren (1997), según el cual la investigación cualitativa con enfoque socio-crítico en pedagogía, nos acerca a las interacciones humanas en la escuela y a su comprensión de los procesos sociales, a sus subjetividades, intersubjetividades de quienes hacen parte de proceso investigativo; es por ello que empleé las siguientes técnicas de investigación:

2.4.5.1. LA ENTREVISTA.

La entrevista como técnica de investigación está constituida por preguntas abiertas, preguntas cerradas o dicotómicas y preguntas de estimación, dicha entrevista se planteó con el propósito de percibir el grado de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las tres instituciones Educativas públicas ya mencionadas de la ciudad de Bogotá, Distrito Capital, con las cuales se busca conocer los aportes y percepciones de los docentes del área de ciencias sociales y las políticas generadas por los directivos docentes frente a la cátedra de estudios afrocolombianos al interior de dichas instituciones. Por ello la entrevista es de suma importancia como lo plantea Packer, Martin (2005).

Las entrevistas son una manera omnipresente de recoger datos en las ciencias sociales. Aún investigadores cualitativos trabajan hoy en día con una gran variedad de perspectivas y estudian una enorme gama de fenómenos, desde rituales hasta el inconsciente. La técnica utilizada de obtener datos es, de manera abrumadora, la entrevista (p.52)

Aunque el autor cuestiona que la entrevista con preguntas acordadas previamente (semi-estructurada) termina siendo un mecanismo donde la pretendida objetividad no puede demostrarse, porque suele ser un escenario en el que la persona responde lo que su interlocutor quiere escuchar, utilicé este tipo de herramienta

antes de iniciar la reflexión final que dio lugar a este trabajo, por lo que la interpretación de los relatos, junto con la información recogida significaron un esfuerzo más grande que si hubiera trabajado desde otras perspectivas, más etnográficas que de preguntas estilo encuestas o entrevistas semi-estructuradas. La unidad de análisis de la entrevista estuvo dirigida a:

- Estudiantes en un número de cincuenta y cuatro (54) tres (3) por cada nivel del grado sexto (6) al grado once (11), en total dieciocho (18) por cada una de las tres instituciones. (Anexo 2)
- Docentes en un número de quince (15), cinco docentes del área de sociales por cada una de las tres instituciones. (Anexo 1)
- Directivos docentes en un número de seis (6) tres rectores y tres coordinadores académicos. (Anexo 3)

2.4.6. TALLERES.

El taller se entiende aquí como estrategia de construcción colectiva de saberes, sensibilización y de socialización de experiencias, y se llevó a cabo luego de haber aplicado las encuestas, como una forma de acercar a los estudiantes a la CEA. El taller se realizó con estudiantes de las tres instituciones, objeto de esta investigación, en el cual se problematizó, la trata transatlántica, por medio de un pre-texto, la película “Amistad”, para propiciar un diálogo informal entre los participantes, de modo que yo pudiera posteriormente efectuar un análisis del mismo, teniendo en cuenta las categorías de raza, racismo, afrocolombianidad, discriminación e interculturalidad crítica.

5.2.2.1 ESTRUCTURA DEL TALLER:

El taller incluyó una etapa de sensibilización, para compartir saberes previos sobre la trata de personas de África a América; posterior a ver la película, se produjo un diálogo que favoreciera la conceptualización, y a partir de preguntas y contraste entre lo visto y lo aportado por el grupo, se pasó a la construcción de nuevos saberes, que esperaba pudiera permitir adquirir compromisos de vida y posturas que problematizaran el racismo y la discriminación racial presente en la escuela.

Estos talleres se realizaron por grupos de estudiantes, para luego ser sistematizados a través de las categorías que emergen en el proceso.

El taller fue diseñado por el autor del presente trabajo.

- Los contenidos de los talleres se registraron a través de los escritos de los estudiantes, fotos. (Anexos 4-5)
- Procesamiento de la Información: Se realizó un proceso de sistematización de la información, desde un análisis cualitativo que coadyuvo a consolidar cuál es la perspectiva de los estudiantes frente a la cátedra de estudios afro-colombianos, desde las categorías: Raza, racismo, afrocolombianidad, discriminación, se esperaba que en el proceso de sistematización aparecieran las categorías conceptuales que permitirían el proceso de interpretación.

2.5. ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE LA CEA: CONTRADICCIONES DEL DISCURSO DESDE LA LÓGICA DECOLONIAL.

Las entrevistas y talleres realizados con los diferentes actores de la comunidad educativa de las instituciones distritales: Toberin, Antonio Nariño y Fernando Mazuera, permiten identificar aspectos de la colonialidad del saber presentes en el sistema educativo colombiano y, en particular, la forma como ello influye, en la implementación o no de la CEA.

Como se enunció en párrafos anteriores, la entrevista tenía como intencionalidad acercarse al conocimiento de los saberes de directivos, maestros(as) y estudiantes acerca de la CEA, la forma como se implementa en los colegios en términos de acciones administrativas, estrategias pedagógicas, fundamentación y propuestas. A la vez, conocer la comprensión de estos actores frente a conceptos como raza, racismo, afrocolombianidad, centrales para este propósito.

El análisis se realizó considerando cinco aspectos que permitieran entender las expresiones de la colonialidad del saber occidental, presentes en la CEA, ellos: el **reduccionismo** de la problemática de relaciones con la afrocolombianidad,

entendido como la simplificación del conocimiento en términos de no cuestionar o aceptar lo que está dado, como determinismo histórico; **invisibilización**, como mecanismo de no reconocimiento del otro/la otra, como par válido, como persona que merece ser tratada como igual en la diferencia; **normalización**, vista desde la naturalización de un fenómeno cultural como la existencia de personas de distinta etnia, pero a las que consideramos inferiores a nosotros/as; **folclorización**, en la perspectiva de atribuir a la CEA un carácter mediado por actividades culturalistas (“los negros sólo sirven para los deportes y el baile o la música”) y, finalmente, **visibilización**, porque -de todas formas- en el proceso emergieron elementos que permiten ver posturas reflexivas y pueden ser entendidos desde una mirada que introduce la preocupación por una vida intercultural en la escuela, desde la perspectiva crítica que señala Walsh y he usado en este trabajo.

En primer término, se puede apreciar que docentes y directivos docentes se han acercado al conocimiento de la CEA, a través de los diferentes documentos del MEN¹¹ y la SED¹², publicados en páginas en Internet o en los diferentes procesos académicos, relacionados con la implementación de la CEA en los colegios.

La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año de 1997. ¿A través de qué medios ha conocido el Decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?

- A través de los medios de comunicación e Internet
- LA SED

Directivos docentes: Fernando Mazuera, Toberin.

Para estas personas, la CEA es importante, porque favorece la formación de nuevas ciudadanías, se vincula con los desarrollos del área de Ciencias Sociales, se crea un conocimiento sobre lo diverso y lo pluricultural. En sus respuestas se observan procesos de normalización del lenguaje, respecto a un deber-ser de la CEA, sin una mayor profundización de aquellos aspectos problemáticos que plantea la convivencia de niñas y niños afrodescendientes en el entorno escolar, barrial y social de Bogotá.

¹¹ MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

¹² SED: Secretaría de Educación de Bogotá.

2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?

- Es fundamental en la formación de los nuevos ciudadanos sensibles y respetuosos de la dignidad humana.
- Si
- Si. Los alumnos deben aprender a convivir y respetar a la población afrocolombiana.

Directivos docentes: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin,

También, se advierten miradas reduccionistas, cuando algunas respuestas consideran, por ejemplo, “que es importante implementarla para reducir la intolerancia frente a la población afro”¹³, en la medida en que generalizan que todas las personas de la institución educativa manifiestan intolerancia o rechazo a las y los afrodescendientes.

De otro lado, en las percepciones de los estudiantes sobre la importancia al reconocimiento de lo afrocolombiano se denotan posturas de normalización, en cuanto a la aceptación declarativa de frases como: “estos grupos son seres humanos”, que tienen la necesidad de respeto, porque “hacen parte de nuestros ancestros”, pero sin explicar por qué y cómo ocurriría eso en la vida escolar; a la vez, revelan simultáneamente miradas reduccionistas, fundamentadas en el hecho histórico de la esclavitud y a renglón seguido hacen un llamado a la aceptación de la población “por su color”, aunque también se observan, de manera muy recurrente, rasgos de folclorización cuando se les identifica a las personas afrocolombianas sólo por sus expresiones artísticas y culturales.

¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?

- Una gran importancia porque hay que respetar a las personas como son.
- Es bueno porque empezamos a entender que todos somos iguales y no tiene que haber discriminación
- La afrocolombianidad es importante ya que muchos hacen parte de ella y entre esos todos los colombianos tanto afros como no afros
- Mucha importancia porque además yo soy negro.
- El origen y cultura, buena creación artística

Algunas respuestas estudiantes colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

Las acciones administrativas orientadas al fortalecimiento de la cátedra se postulan por parte de los directivos docentes a partir de planteamientos verbales

¹³ Entrevistas a docentes.

que favorecen su “transversalización” o la implementación, pero casi exclusivamente en el área de las Ciencias Sociales.

Derivado de estas declaraciones, se puede observar que al momento de interrogarles sobre las estrategias pedagógicas, las enunciadas por las y los docentes se refieren a la *transversalidad* del proyecto en las diferentes áreas, pero especialmente en la de ciencias sociales, con acciones dirigidas a ser presentadas en las celebraciones como las izadas de bandera, con motivo de días particulares, establecidos como obligatorios para la construcción de ciudadanía y civismo, como el “día de la raza” (12 de octubre), el día de la afrocolombianidad (21 de marzo), etc. En este tipo de acercamientos, se pueden inferir posturas reduccionistas y de folclorización.

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?

- Se han llevado a cabo la semana de la afrocolombianidad donde se busca rescatar el papel de la raza negra en nuestro proceso de mestizaje.
- Proyectos en el aula desde el área de Ciencias Sociales y trabajos colectivos presentados en izadas de bandera.

Docentes área Ciencias Sociales Colegios: Antonio Nariño, Toberin.

A su vez, las y los estudiantes advierten este mismo tipo de acciones en la implementación de la CEA, aunque también destacan la necesidad del respeto, la tolerancia y la aceptación de personas afrodescendientes, como valores implícitos en las diferentes actividades que puede llevar a cabo la escuela.

- Se hacen talleres, izadas de bandera
- Izadas de bandera, clases de sociales, charlas en el auditorio
- Ninguna.
- Actividades culturales donde damos a conocer sobre afrocolombianidad
- No discriminar a las diferentes razas
- El día de la afrocolombianidad.

Estudiantes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

La fundamentación de la CEA, de acuerdo con directivos y maestros se plantea, en algunos casos a partir del reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y los derechos humanos, lo cual puede dar una lectura de visibilización de lo afrocolombiano en la construcción de la colombianidad. Desde otras percepciones se establece que no hay una fundamentación lo cual hablaría de una normalización de la cátedra como actividad que se realiza, pero sin valorar su

importancia, también esta normalización se puede establecer en posturas multiculturalistas y de folclorización.

Los estudiantes describen los aprendizajes producto de las diferentes actividades en torno a la CEA así: no discriminación, valoración de las diferentes razas, práctica de valores como respeto o tolerancia, disfrute de expresiones artísticas y culturales, en ellos se pueden ver rasgos normalizadores, reduccionistas y folclorización. Algunos mencionan que no aprenden nada, porque no se hace ningún trabajo al respecto.

El concepto de raza lo relacionan los tres actores educativos básicamente con el color de la piel, con un determinismo genético y con algunas expresiones culturales de grupos específicos, no se observan problematizaciones de orden del poder y del saber frente a esta construcción. Las interpretaciones registradas se evidencian desde la normalización y el reduccionismo.

RAZA:

- Tipo de color, de cultura, etc.
- Mestizos, negros, etc.
- Color de piel
- Tipo de color, de cultura, etc.
- Tipo de persona que según su tipo de color y cultura se define
- Grupo humano con unas características especiales.

Estudiantes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

- Conjunto de individuos descendientes de una familia o de un pueblo.
- Determinada genéticamente con origen geográfico definido y/o de antepasados nativos o inmigrantes de otros lugares del planeta.

Docentes área Ciencias Sociales: Antonio Nariño, Toberin.

- Nuestra ascendencia, sangre y costumbres
- Se refiere a personas a seres que comparten ciertas características.
- Grupo de personas con características físicas, biológicas, culturales, sociales iguales

Directivos Docentes: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

En cuanto al concepto de racismo, los diferentes actores, lo enuncian desde las diversas formas de discriminación y exclusión que viven las personas a causa del color oscuro de su piel, aunque también los estudiantes lo relacionan con segregación de poblaciones por su orientación sexual o por discapacidad. Aquí no

se observa una claridad de los estudiantes frente al tema, para ellos es toda forma de discriminación y no establecen la conexión con su propia construcción sobre raza. En general se observa como factor predominante el reduccionismo y la invisibilización de las poblaciones afrocolombianas. Aunque en el caso de los directivos docentes, se advierte una forma de visibilización cuando afirman que es la “tendencia a falta de tolerancia respeto y dignidad de los seres humanos”.

RACISMO:

- Que van contra la raza afrocolombiana (negra).
- Gente que nos les gusta las personas de otro color
- Discriminación por color de piel o algunos grupos de personas
- Que van contra la raza afrocolombiana
- Insultar el color o la raza de una persona
- Es una ideología de superioridad de algunos individuos sobre otros
- Discriminación por el color de la piel o religión, etc.

Estudiantes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

- Actitud de desprecio hacia una raza, discriminándola por su color de piel, lengua, cultura, etc.
- Actitud discriminatoria hacia algún grupo o integrantes de peste, ya sea por segregación o por actitudes xenófobas que influyen negativamente en la pluriculturalidad.

Docentes área Ciencias Sociales: Antonio Nariño y Toberin.

- Tendencia que refleja una falta de tolerancia con el respeto y dignidad de los seres humanos es discriminatoria.
- Se refiere a la superioridad frente a otra raza
- Ideología que considera la superioridad de una raza frente a las demás. Surge la discriminación.

Directivos Docentes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

La afrocolombianidad la relacionan los directivos, los docentes y los estudiantes con el grupo de personas que tienen raíces o ascendencia africanas, sin considerar el mestizaje que se dio en nuestro país, como si fuera un fenómeno ajeno a ellos. En ese sentido los factores predominantes aquí son el reduccionismo, la normalización y la invisibilización.

En consecuencia, las manifestaciones de racismo que expresan se relacionan con el bullying o el matoneo por el color de la piel, las expresiones que subalternizan al otro, o en otros casos advierten que estas manifestaciones no se presentan, lo anterior nos habla de formas para normalizar o invisibilizar al otro.

AFROCOLOMBIANIDAD

- El cruce de los afrodescendientes y los colombianos

- Los colombianos que tienen un color de piel morena
- Personas de color que residen en nuestro país
- Persona de color que es oriunda de Colombia
- Es la integración de cultura africana con la indígena
- Africanos que vinieron a Colombia a mejorar su estado de vida
- Es la raza afrocolombiana que hace parte de nuestro país

Estudiantes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin.

- Colombia como descendiente de la raza negra proveniente de África
- Se llama así al grupo de colombianos de origen africano que ingresaron como esclavos en la época de la colonia en América.
- Todos los seres con ascendencia afro y nacidos en tierra colombiana con posibles cruces con autóctonos indígenas o mestizos.
- Este término se refiere a los colombianos descendientes de África
- Es un término para denominar a aquellos colombianos descendientes de África

Docentes área Ciencias Sociales: Antonio Nariño y Toberin.

Directivos Docentes Colegios: Antonio Nariño, Fernando Mazuera, Toberin

Las propuestas para mejorar la implementación de la CEA los directivos las orientan a objetivar las reflexiones en actividades fuera de las aulas considerando, valorando y respetando a todos los estudiantes, especialmente a los descendientes de África, ello muestra un claro reduccionismo de la cátedra, los docentes apuestan por actividades como foros, talleres, carnavales, en una tendencia de orden más folclorizante, aunque, algunos advierten la necesidad de primero sensibilizar para luego implementar la cátedra, esta última postura puede abrir el camino hacia la visibilización. Por último, los estudiantes proponen actividades culturales, lúdicas y expresivas de carácter folclorizante, aunque algunos sugieren talleres, folletos informativos, tal vez más de corte reduccionista.

Como se observa en los diferentes conceptos analizados, los actores no muestran posturas que problematicen la CEA en sus diferentes aspectos y la tendencia que prevalece es la folclorización de la misma. Por lo anterior se hace necesario revisar y proponer una postura pedagógica que coadyuve a descolonizar este saber para que pueda ser apropiado de forma crítica en aras de la construcción de la colombianidad.

En cuanto a los talleres, se promovió un ejercicio de sensibilización y reconocimiento a la diáspora africana orientado a reconocernos como parte de la construcción de la colombianidad.

CAPÍTULO 3.

CUESTIONAMIENTO CRÍTICO DESDE LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL A CEA.

El capítulo hará referencia a cómo podemos los docentes entrar a cuestionar las maneras en que se ha implementado la CEA en Bogotá y desde qué elementos pedagógicos (y teniendo un enfoque decolonial), se podría implementar a futuro una verdadera cátedra de estudios afrocolombianos, que visibilice a las comunidades afro, desde sus saberes ancestrales en la construcción de nación. Este capítulo pretende hacer una reflexión desde la pedagogía decolonial, para invitar a los maestros y maestras de las diferentes instituciones de Bogotá y del país, a comprometernos en el fortalecimiento de la CEA, a partir de la transformación de nuestras prácticas hegemónicas, de colonialidad del saber y del poder en nuestros entornos educativos.

3.1. TRANSFORMACIONES DE LA COLONIALIDAD DEL PODER Y DEL SABER: PERSPECTIVA DECOLONIAL E INTERCULTURALIDAD.

La colonialidad del poder y el saber, como lo plantea Catherine Walsh (2000), pervive en las políticas públicas, reformas educativas y constitucionales, pero pone de manifiesto que, a partir de la década de los años 90 del siglo XX, el tema de la diversidad en América Latina se ha puesto de moda, resultado de las luchas de los movimientos sociales-ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de derechos diferenciales. Walsh hace manifiesto cómo, detrás de ese discurso multiculturalista, no hay más que la reacomodación de lo que ella ha llamado la “re-colonialidad”, con unas nuevas prácticas de inclusión que enmascaran el poder hegemónico del saber, a partir de políticas educativas globales de una sociedad neoliberal de mercado.

Es de esta forma como, dentro de mi investigación, se evidencian dichas prácticas hegemónicas en las tres instituciones educativas caracterizadas, ya que en los resultados de la indagación realizada se reafirma que en las mismas se promueve el multiculturalismo, que reconoce la necesidad de convivir con el otro/la otra y respetar la diferencia, sin que exista una problematización sobre lo que realmente significa una relación intercultural entre los estudiantes y los mismos docentes. Hecho que impide una verdadera implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, puesto que la constatación de acciones que destacan la presencia de personas afrodescendientes (o indígenas), sólo se convierte en una actividad más para realizar, desde un culturalismo inserto en las instituciones educativas, que niega y subordina al otro por la diferencia racial establecida. Por ello Walsh (2013) plantea:

Pero mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que, con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes se está disuelto. Pero más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neo-liberalización y las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad”. (Walsh, año, p.4)

Es así como podemos dialogar con Aníbal Quijano, que lo que acontece en las escuelas que reconocen la presencia afrodescendiente pero no transforman los comportamientos discriminatorios, se cimienta en prácticas de la colonialidad del saber y del poder, que se funda en sus elementos constitutivos de clasificación racial/étnica de la población mundial, como patrón de poder, que opera en las dimensiones materiales y subjetivas de los individuos, en su vida cotidiana y en la organización social, a partir de los cuales se configuran nuevas identidades, (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos), en espacios geoculturales y geopolíticos (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Asia y

Europa), subjetividades que son transformadas cognitivamente desde el patrón de la verdad eurocéntrica.

Esta colonialidad del saber y del poder sigue siendo el andamiaje perfecto en las instituciones educativas, en tanto la dinámica pedagógica, de manera naturalizada, se centra en un ideal del blanqueamiento de las poblaciones en la clasificación social, siendo considerados superiores los mestizos-blancos, mientras que los indios y los negros, son mirados como inferiores, siendo los contenidos de los currículos diseñados, para este primer grupo.

Es de esta forma que, directivos docentes, así como maestros y maestras, continúan ejerciendo sus prácticas pedagógicas con base en textos y actividades culturalistas, enmarcadas en la verdad eurocéntrica, como lo refleja el proceso de la investigación realizada, en la medida en que se encuentran contradicciones entre la que los maestros plantean como propuestas para el desarrollo de la CEA, como proyecto transversal, y lo que refieren los alumnos, por cuanto estos últimos desconocen totalmente la existencia en sus planteles escolares de la cátedra, situación que propone la necesidad de adelantar una reflexión sobre nuestras prácticas de aula, porque las mismas siguen permeando las subjetividades de nuestros alumnos y alumnas, con base en la noción de que el conocimiento verdadero es exclusivamente el originado en occidente, por causa de la colonialidad del poder hegemónico de nuestros proyectos educativos, como Quijano lo expresa:

El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como naturales, en consecuencia, como dados, no susceptibles de ser cuestionados. (Quijano, Aníbal, 2000, p. 343).

Quijano reafirma mi tesis frente a las evidencias que arrojó la investigación, respecto de que, con nuestras prácticas pedagógicas, estamos prolongando en el espacio y en el tiempo, la subjetivación de individuos desde el mismo dispositivo de control del saber y poder colonial, en el que fuimos constituidos.

3.1.1. COLONIALIDAD DEL PODER Y “RACIALIZACIÓN” DE LA POBLACIÓN.

Teniendo como base la pedagogía crítica como fuente cuestionadora de las prácticas pedagógicas y educativas, que tienen lugar en los contextos escolares y, en especial, en las tres instituciones caracterizadas en mi trabajo de investigación y dentro de las entrevistas aplicadas y el desarrollo del taller, se evidencia cómo la categoría *raza* emerge desde la racialización que los estudiantes hacen al diferenciar a sus pares afros por el color de su piel, las facciones de sus rostros, desde una estereotipia marcada por la colonialidad del poder, que distingue como menos capaz o menos igual al otro/la otra afrodescendiente y se mantiene enraizada en los contextos escolares; esa clasificación es determinista y se ha mantenido desde una pretendida justificación de las ciencias positivas (racismo científico), y se conservan aun sólidamente en las relaciones de poder en los entornos escolares.

Aníbal Quijano (1999) expresa, además, que la racialización fue producida en América como elemento característico de la colonialidad del poder, con los usos de la categoría raza con fines descalificatorios y como una forma de relación de subalternidad, enraizada desde las relaciones de colonialidad del ser y del saber, que siguen siendo elementos constitutivos del poder social actual y que se construye a partir de las normas, como es en el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en donde dicha categoría es etérea y determinada, pero no se encuentra desde formas explicativas de la subjetividad ancestral, cultural e histórica de la comunidad afrodescendiente, que le otorgaría una contextualización a su situación socio-económica y de postergación social, sino que se basa en unos preceptos instrumentalizados por el poder del Estado colombiano, ese sí, etnocéntrica desde la predominancia blanca-mestiza.

Y como lo plantea Quijano, se sigue repitiendo el mismo modelo colonial, desde una clasificación que mantiene, así, indisolubles las relaciones de poder que subalternizan lo afrodescendiente (además de lo femenino, lo infantil y lo indígena). Es aquí donde podemos desarrollar, desde la escuela, esa negación del reconocimiento singular y específico del otro, que circula dentro de las instituciones educativas caracterizadas dentro de esta investigación, que desarrollan la doctrina de la jerarquía cultural de quién es, y quién no es, dentro de un grupo social, determinado por un locus de enunciación (en este caso, la supuesta localización de los negros, afrocolombianos en una única zona geográfica específica), convirtiéndose el racismo naturalizado en un elemento más cotidiano, desde un racismo vulgar y simplista, asociado al biologismo y determinado por lo fenotípico y genotípico, que se transforma, progresivamente, en racismo cultural, cuya concreción es el blanqueamiento del otro, como posibilidad de ser aceptado/a o reconocido/a, con la pérdida consiguiente de sus valores culturales, como: la lengua, el vestido, sus técnicas, que son desvalorizadas, así como también sus costumbres, lo que lleva a la liquidación – si no total, al menos importante- de sus esquemas culturales y a la enajenación de sus subjetividades.

Es por ello que la escuela debe potenciar el reconocimiento de las poblaciones afrocolombianas y asumir una pedagogía social de la diferencia cultural y en particular , con relación a las poblaciones afrodescendientes , que -hasta ahora- escasamente han sido consideradas en los proyectos transversales etnoeducativos, como lo evidencian algunas entrevistas realizadas a los docentes (ver anexos); todo esto, originado en ese blanqueamiento del cual ya hicimos mención y en el racismo cultural, que emerge desde lo pedagógico en los entornos educativos. En consecuencia, se debe buscar reconocer la voz de los que no son nombrados y hacer visible la diversidad cultural, a partir de las trayectorias afrodescendientes, en escenarios que propicien un diálogo intercultural desde otros parámetros, que se hacen posibles solamente cuando se asume la historicidad de nociones como la “raza” o la “casta”, impuestos en la Colonia pero sedimentadas en los comportamientos contemporáneos, en lo que se denomina la colonialidad, en sus dimensiones del ejercicio del poder, de la legitimidad de los saberes y de los

modos de actuar y reconocer al otro, es decir, en la colonialidad del ser, como explico enseguida.

3.1.2. COLONIALIDAD DEL SABER Y EDUCACIÓN.

Walter Mignolo (2004), en consonancia con la categoría de colonialidad del poder, elabora el concepto de geopolíticas del conocimiento, con el cual hace la asociación respecto de que la construcción del conocimiento sucede en espacios geo-históricos, relacionados con centros de poder, en donde el conocimiento tiene un lugar de origen y un valor dado desde la colonialidad del poder y del capitalismo. Es por esta razón que la geopolítica del conocimiento emerge de la crítica al pensamiento moderno occidental (verdad eurocéntrica), que busca alcanzar la descolonización intelectual y epistémica, desde el conocimiento localizado y el reconocimiento de esos “otros saberes”, aquellos marginalizados y dominados, en los espacios de producción de conocimiento.

Para Quijano (2000) y Mignolo (2009) el pensamiento occidental [plantea que] el mundo es objetivamente cognoscible, puede ser captado por conceptos y representaciones construidos por la razón. A partir de la separación radical entre sujeto/objeto, originaria del pensamiento cristiano y secularizada por Descartes, la construcción del conocimiento es “objetivizada”, es un conocimiento “descorporeizado”; puede, por tanto, generalizarse y devenir universal. Mignolo plantea que la localización geo histórica donde se gesta este conocimiento es limitada, ya que la teoría y la ciencia son producidas en el occidente europeo. La legitimación universal de este conocimiento es una expresión más del poder colonial. (Ojeda y Cabaluz, 2010.p.153)

Podemos apreciar cómo Mignolo denota que el conocimiento creado desde Europa, con complicidad de la colonialidad del poder, no es más que una invención de la modernidad, con las cuales se quiere imponer otras formas de racionalidad y conocimiento. Por tal razón, “ciencia” y “conocimiento” deben comprenderse como conceptualizaciones localizadas geo-históricamente, cuyo solo objetivo sería el dominio de las subjetividades.

Es así como la educación, en nuestros centros escolares sea de educación básica, media o superior, está mediada por saberes del mundo moderno/colonial; y se pudo apreciar en la investigación cómo directivos docentes, maestros/as y alumnos/as de las tres instituciones objeto de este trabajo, plantean sus posicionamientos sobre la CEA y, en particular, lo afrodescendiente, desde teorías deterministas y biologicistas, esbozadas en textos y libros colonizados, frente al supuesto desarrollo de la cátedra de estudios afrocolombianos, que se queda simplemente en actividades de celebración de efemérides, sin que se hagan posicionamientos críticos desde ópticas como la interculturalidad y la búsqueda de pedagogías que descolonicen la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento y, de esta forma, como docentes podamos subvertir esos discursos hegemónicos en torno al conocimiento dentro de nuestros centros educativos, para construir saberes que provengan de la verdad emancipatoria, desde la producción de un conocimiento ético, político y epistémico que emerja de nuestras comunidades, afrodescendientes e indígenas.

Por tal razón, el análisis realizado pone de presente que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en nuestro sistema educativo, se ha convertido en un proyecto más y se encuentra colonizada por el saber eurocéntrico en las áreas de historia y geografía, sin que tenga un sustento epistémico y social que la visibilice, la cuestione, la contextualice y le dé posibilidades de producción de nuevos conocimientos.

Para Axel Rojas (2011), en “Gobernarse en Nombre de la cultura”, la construcción del conocimiento debe darse dentro del diálogo de las culturas, que está basado en la interculturalidad, un proyecto dirigido a la transformación del sometimiento e imposición de saberes a las poblaciones, pero explica que, dentro del contexto actual de nuestra nación y sistema educativo, la interculturalidad funciona como un dispositivo más de poder, que define las políticas de educación para indígenas y afrodescendientes promovidas por el Estado, los organismos multilaterales, los sectores de la academia y las organizaciones sociales que, al final, terminan siendo prácticas multiculturalistas que se convierten en estrategias de

gubernamentalidad, ya que proponen el bienestar de individuos y de poblaciones, o la eliminación de los conflictos que los afectan, sin cuestionar la genealogía de este estado de cosas y, en consecuencia, buscan conducirlos a la adopción de mejores prácticas de vida, integradas a las del resto de la población, que se consideran mejores y “más desarrolladas”.

Es por ello que Rojas define estas formas como métodos culturalistas, que conforman las sociedades desde la cultura, la diversidad cultural y los saberes considerados legítimos, afianzándose el multiculturalismo como un proyecto de gobierno, que se traduce en los programas educativos y prácticas pedagógicas de nuestros contextos escolares. La CEA, dentro del proceso de investigación efectuada se despliega en el discurso educativo oficial sobre prácticas meramente culturalistas y de folclorización, que se naturalizan como el deber-ser en los diferentes entornos educativos, y, en otros casos, se desconocen totalmente tanto su existencia como sus posibilidades. Es así como Rojas (2011) afirma:

Para comprender cómo ha sucedido este proceso, es necesario analizar de manera en que la cultura ha llegado a ser un argumento en nombre del cual se busca conducir la conducta de individuos y poblaciones: es decir, el proceso mediante el cual se constituye en razón de gobierno. De otro lado, es necesario analizar las tecnologías, que son la forma pragmática que adquieren dichas razones (Inda 2008), y que se materializan en documentos, dispositivos, declaraciones, políticas y proyectos, en los que se expresan las voces de instituciones y expertos autorizados para definir y prescribir las conductas requeridas. (p.178).

3.1.3. COLONIALIDAD DEL SER Y PERSPECTIVA EMANCIPADORA.

Teniendo como fundamento lo planteado en el apartado anterior por autores como Mignolo y Rojas, entendemos que la colonialidad del saber va de la mano de la colonialidad del ser, definida ésta última por Maldonado Torres (2003) aquella dimensión de la colonialidad que tiene que ver con el impacto internalizado en la experiencia de vida de los individuos y que conlleva a la construcción de nuevas subjetividades, que permean todos los campos del ser

(lenguaje, conocimiento, cultura); es por ello que la colonialidad del ser está constituida por los niveles genético, histórico y existencial de los individuos y las colectividades, afectando de manera directa su identidad.

Por dicha razón, al analizar las expresiones de colonialidad del ser en la construcción de la afrocolombianidad, vemos cómo la misma está articulada a identidades colectivas, que emergen de movimientos sociales, como lo han planteado, Castro Gómez y Restrepo, cuando hacen referencia a una genealogía de la colombianidad, identificando que no puede haber una sola forma de ser colombiano(a), sino que vivimos dentro de un conjunto de “regímenes de colombianidad”, que construyen al ser desde espacios y momentos históricos diferenciados. De la misma manera, Maldonado (2003) expresa:

Al comienzo dijimos que la colonialidad del ser es un concepto que intenta capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en el orden del lenguaje y en la experiencia vivida de sujetos. Ahora podemos ofrecer una descripción más precisa de esto. La colonialidad del ser es una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento. El mismo queda expresado en la transformación del orden del discurso en un dicho o discurso coherente establecido, anclado en la idea de una diferenciación natural entre sujetos, es decir, en la idea de raza. (p.154).

Para Maldonado, dicha colonialidad del ser está reforzada desde la idea de “raza” que, desde la perspectiva colonizadora, subalterniza y deshumaniza lo indígena y lo negro, que está ligada al “*ego conquiro*” (yo conquisto); y al “*ego cogito*” (yo pienso) que, desde la perspectiva colonial, son los dos elementos que constituyen al ser, es por ello que lo negro y lo indígena, al no poseer estos dos elementos colonizadores, no tenían derecho a poseer alma o a ser europeos; por tanto, esta apreciación cartesiana lleva a concluir que: los otros no son, los otros no piensan, están desprovistos, no deben existir; constituyéndose de ese modo dicha lógica en la negación del otro, racializado. De ahí que, Maldonado Torres se refiera (2003, p. 23), a que los cuerpos negros son vistos como excesivamente, violentos y

eróticos, tanto como recipientes legítimos de violencia excesiva, erótica, de otras formas.

Por lo anterior, se puede observar cómo la cátedra de estudios afrocolombianos se instaure desde el poder hegemónico del Estado mediante el “*Ego Cogito*”, yo pienso, que se establece gracias a un conjunto de normas para su implementación, mediado por unos lineamientos curriculares etéreos, que promueven la interpretación ambigua para su desarrollo en los centros educativos.

De ahí que, en la interpretación de los datos recolectados, cada docente, directivo y estudiantes, está dando su versión sobre cómo comprende lo afrodescendiente en la escuela desde su propio “*Ego cogito*” y por ende, producen su conocimiento y práctica pedagógica. En ese sentido, Maldonado plantea una perspectiva emancipatoria denominada descolonización (acción que supone una ruptura con las dinámicas raciales), a lo que ha llamado *amor decolonial*, como una forma de deshacer el imaginario del mundo social y geopolítico creado sobre igualdades abstractas, para que lo transforme, desde una ética de la descolonización o de la liberación, con el fin de que oriente una política radical de oposición a la colonialidad en todas sus formas; cuestión que sería una de las perspectivas y posibilidades a trabajar con directivos docentes y docentes para subvertir las prácticas hegemónicas y deterministas, sobre cuáles son las áreas académicas que pueden ser consideradas de mayor o menor importancia y por consiguiente, se deben potenciar en los planes de estudio y currículos pre-establecidos. A este ejercicio de problematizar la colonialidad en la práctica, Maldonado Torres (2003) ha denominado giro decolonial:

El giro de-colonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización. El giro des-colonial, en el primer sentido, y la idea de des-colonización, son probablemente tan viejos como la colonización moderna misma. Estos encuentran sus raíces en la respuesta visceral de los sujetos conquistados ante la violencia extrema de la conquista, que invalida los conocimientos, formas de ser, y hasta la misma humanidad de los conquistados. Los principios del giro

de-colonial y la idea de de-colonización se fundan sobre el grito de espanto del colonizado ante la transformación de la guerra y la muerte en elementos ordinarios de su mundo de vida, que viene a transformarse, en parte, en mundo de la muerte, o en mundo de la vida a pesar de la muerte. (p.159).

3.2. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES, CEA Y SUS POSIBILIDADES DE UNA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA.

Una oportunidad y posibilidad para la visibilización e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, es una que se plantee preguntas desde una perspectiva emancipadora, como lo planteó anteriormente Maldonado Torres, desde “el giro decolonial”, que propone el programa de decolonialidad como un proceso de contraparte y resistencia al proyecto de modernidad/colonialidad, que ha permeado las prácticas pedagógicas de una manera transversal en nuestros entornos escolares, en la línea que Mignolo, al respecto, afirma: “La decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad , ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”. (Mignolo, 2007, p.27).

En ese marco, el giro decolonial implica una posición crítica y de resistencia de cara a la colonialidad, para deslegitimar las lógicas, prácticas, simbolismos y significados que se acomodan en lo económico, político, social, epistémico y personal del ser humano; pero, una vez reconocidas, desde esta herida colonial, dichas rupturas, es necesario a la vez reivindicar los saberes, tradiciones, memorias e identidades que, históricamente, han sido subalternizados y desconocidos por el poder colonial.

De esta forma surge, una mirada reflexiva sobre los dispositivos, prácticas y significados del proyecto modernidad/colonialidad, que puedan dialogar desde una pedagogía en clave decolonial con este nuevo horizonte de pensamiento; que busca desde la escuela una reflexión pedagógica sobre la construcción del sujeto moderno, para de-construirlo y descolonizarlo.

Es así como la interculturalidad crítica se convierte, para nosotros/as, en eje de nuestras prácticas pedagógicas, en una nueva lógica, un camino para pensar y

repensar, construir, deconstruir y reconstruir desde la diferencia, en donde en verdad se construyan subjetividades desde un pensamiento étnico identitario, crítico, pensando de otro modo y que se mueva a través de la lógica del otro/ la otra, constituyéndose en ese pensamiento *fronterizo*, que entabla un diálogo con el pensamiento dominante, pero que, a su vez, lo permea, lo descoloca, con otro conocimiento e historias y modos de pensar que lo llevan a una interculturización crítica del conocimiento, hacia una verdadera transformación de las relaciones, que si se diesen de esta forma en los procesos pedagógicos y, en especial, en la implementación de la “ Cátedra de Estudios afrocolombianos” lograríamos como maestros un verdadero enlace decolonial en nuestros procesos pedagógicos.

Por ello, fue de gran relevancia en mi trabajo utilizar la categoría de interculturalidad crítica, ya que con ella en mi investigación surge una nueva forma de construir el conocimiento, a partir de ese otro que se ha mantenido invisibilizado.

3.2.1. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS.

Es acá en donde la pedagogía crítica se convierte en un referente necesario en el proceso de descolonizar las prácticas pedagógicas en torno a la cátedra de estudios afrocolombianos, pues en ésta subyace el poder emancipador, que ofrece la posibilidad de interpretar y problematizar las relaciones del poder y del saber que se constituyen en la escuela. Esta pedagogía encuentra asidero en pensadores como: Henry Giroux y Peter MacLaren (pedagogos de Norteamérica), quienes sustentan sus posturas en los fundamentos de la escuela de Frankfurt, complementándolas con otras de resistencia con respecto a la globalización, el capitalismo, la exclusión y la religión, entre otros aspectos, siempre en torno a la educación como senda para obtener el cambio social.

De este modo Giroux (1985) expone cómo la pedagogía crítica posibilita una praxis entre la política y la ética, en una cimentación vinculada al entorno social e histórico; es por esta razón que, su radio de acción va más allá del aula de clases,

con el objeto de influir en la cultura, la política y demás aspectos en los cuales se basa la vida educativa y, por lógica, constituir la en una lucha pedagógica.

De esta manera, como docentes podemos plantear nuevas formas de producir conocimiento, que posibiliten la inserción e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los planes de estudio y los currículos, para que la escuela se convierta en un escenario de posibilidades, donde se favorece el ocupar esos espacios de poder, tanto políticos y económicos, para quienes han sido subalternizados. Es así como este autor plantea:

La escuela entonces es reproductora, en cuanto que proporciona a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos, porque funciona, en parte, para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses y porque forman parte del aparato estatal y legitiman los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del estado. (1985 p. 39).

Para MacLaren (1997), por su parte, la pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas (...) que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (p. 270).

De esta forma, para Maclaren y Giroux, la pedagogía crítica en la escuela es el repensar y problematizar aquellas prácticas utilizadas por el maestro o la maestra, transformándolas y rompiendo con los paradigmas, fortaleciendo instrumentos pedagógicos que formen y transformen a los educandos en seres críticos, capaces de interactuar y comprender el entorno en que viven, desde su propia subjetividad.

En la misma línea, Moacir Gadotti (2003), señala que la escuela debe tener un fin humanista, mostrando a sus alumnos que existen otras culturas fuera de la suya, otras perspectivas de vida, otras ideas. Por ello, la escuela debe ser vista en lo

local, como punto de partida, pero tiene que ser intercultural, como punto de llegada; porque, para Gadotti (2003):

La escuela moderna, uniformadora, no fue capaz de construir lo universal partiendo de lo particular. Intentó invertir el proceso, imponiendo valores y contenidos universales sin partir de la práctica social y cultural del alumno, sin tomar en cuenta su identidad y diferencia, uno de los factores del fracaso de nuestro sistema educativo está en el hecho de que él no haya tomado en cuenta la diversidad cultural en la construcción de una educación para todos. (p.248).

Gadotti sostiene que la escuela deber ser osada, curiosa, que dialogue con todas las culturas y concepciones del mundo, en donde se comprendan las especificidades como representación de un todo. Por tal razón, la escuela debe tener una perspectiva intercultural de la educación, pues es evidente que se trata de un reto de la educación posmoderna, que cuestione, día a día, las prácticas pedagógicas insertas en nuestras instituciones educativas. Reto que no se refleja en prácticas pedagógicas como las analizadas respecto de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que, simplemente, caen en la foflorización e invisibilización de lo afrodescendiente en la escuela, desde proyectos que se dicen transversales, pero que no se ejecutan en la práctica en ninguno de los centros educativos estudiados y que son letra muerta en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI, de los mismos.

Es así como de la constatación de una práctica que borra las diferencias étnicas, surge el cuestionamiento sobre cómo, en pleno siglo XXI, existiendo proyectos transformadores, desde las pedagogías decoloniales e interculturales, los maestros y maestras nos encontramos aún inmersos en prácticas hegemónicas como: impartir el conocimiento de las Ciencias Sociales a partir de próceres y fechas históricas con base en la “verdad occidental”, no reconocer el aporte de los pueblos originarios y de los negros en la construcción de la colombianidad, entre otras; prácticas que no contribuyen a la transformación de las subjetividades de nuestros estudiantes porque no estamos trabajando desde posturas críticas, con las cuales seamos capaces de interactuar con el otro/la otra, en la diferencia.

Queda esta gran pregunta por resolver ¿por qué, como maestros y maestras, continuamos configurando subjetividades desde dispositivos hegemónicos de colonialidad del poder y del saber?

3.2.2. PEDAGOGÍAS POPULARES.

Lamentablemente, en el ámbito de la educación, las transformaciones de la colonialidad del poder y del saber siguen latentes, como se puede observar en el análisis de la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las tres instituciones caracterizadas para tal efecto en la ciudad de Bogotá. El tema de la importancia de los estudios sobre África, la afrodescendencia y su importancia en la configuración del país sólo se refiere a discursos en los campos de la intelectualidad y de la escritura académica, muchos de ellos relacionados con los lineamientos de una educación y enseñanza enfocados en la modernidad, sustentados en un orden global de las lógicas del patrón de poder dominante, en donde la escuela fabrica individuos acordes a la reproducción del sistema; es decir, no existe una escuela liberadora, que propenda por una acción reflexiva de quienes educan y son educados, como lo plantea Pablo Freire (2001):

El gran problema radica en cómo los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que alojan al “opresor” en sí, pueden participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en la medida que descubra que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora (p.35).

Concuerda Freire, desde esa pedagogía popular liberadora, la centralidad de considerar que los saberes escolares deben conllevar a la conformación de subjetividades generadoras de verdaderas transformaciones desde ese “otro”, para generar cambios en esos discursos que hemos asumido y dar la posibilidad de instaurar la voz desde un lugar “otro”, como una construcción de subjetividades ligadas a memorias socio-culturales, es decir, desde sus propias historias locales.

Para Freire, la educación no debe restringirse a una mera forma institucional, sino que se debe ampliar a contextos sociales, políticos y epistémicos, en una lucha de naturaleza educativa, críticamente concietizadora. La pedagogía de Freire destaca la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo, lo que implica tener una ética humana en y con el mundo. Esta ética, para Freire, toma fuerza al confrontar las condiciones de opresión.

Para este autor, la educación debe empezar superando la contradicción entre educador y educando, que debe afianzarse en una percepción integradora, de tal forma que docentes y discentes aprendan a leer la realidad para escribir su historia; esto supone comprender el mundo críticamente, para entrar a transformarlo desde una visión liberadora.

Siguiendo el marco de la pedagogía popular liderada por Freire, Gadotti hace aportes relevantes, tales como que la educación debe enfocarse en el concepto de igualdad, porque la educación moderna buscó eliminar las diferencias y la posmoderna se debe encargar de trabajar por la equidad, desde la óptica de restablecer los derechos fundamentales que no le han sido reconocidos a las comunidades minoritarias; en nuestro caso, a las afrodescendientes. De esta manera, Gadotti problematiza las formas como la escuela se ha confinado al determinismo y reduccionismo científicos respecto de las subjetividades de los individuos, máxime cuando pertenecen a grupos racializados por la historia de las opresiones y que su función principal es mantener el equilibrio entre la cultura local y la universal, partiendo del análisis y transformación de los currículos monoculturales, procurando formar maestros críticos, que elaboren estrategias educativas igualmente críticas, desde sus propios problemas locales, dándose así una verdadera educación para las clases populares:

En síntesis, podríamos decir que la educación moderna trabajó con el concepto-clave "igualdad" (buscando eliminar las diferencias) y la educación posmoderna trabaja con el concepto-clave "equidad" (buscando la igualdad sin eliminar la diferencia). El presupuesto básico de la educación moderna es la hegemonía, la universalización de una visión del mundo. El presupuesto básico de la educación

posmoderna es la autonomía, la capacidad de autogobierno de cada ciudadano. Así, ella pretende enfrentar el reto de mantener el equilibrio entre la cultura local, regional, propia de un grupo social o minoría étnica, y una cultura universal, hoy patrimonio de la humanidad. Analiza críticamente los currículos mono-culturales actuales y procura formar críticamente a los profesores, para que cambien sus actitudes, frente a las minorías culturales o de las culturas en desventaja social, y elaboren estrategias de instrucción propias para la educación de las clases populares, procurando, antes que nada, comprenderlas en la totalidad de su cultura y de su visión del mundo. (p.348,).

3.2.3. PEDAGOGÍAS DECOLONIALES.

Es en este camino recorrido por las pedagogías populares y posmodernas que entramos a dialogar con la pedagogía en clave decolonial, que según lo plantea Christian Díaz (2010), surge desde una propuesta que se consolida en la reflexión y el debate críticos, mediados por el diálogo desde diferentes ópticas del saber; la misma emerge del giro decolonial y se concibe desde una comprensión crítica de la historia para producir prácticas emancipatorias, cuestionadoras de las teorías tradicionales, del análisis historiográfico lineal, por ejemplo a partir del análisis con los estudiantes de la poesía de Candelario Obeso, se pueden encontrar las articulaciones entre pobreza, segregación y exclusión y como estas se repiten en la cotidianidad de los estudiantes no solo por su lugar de origen sino por su condición económica.

¿Soy un macho negro?
¡Pues de ello me alegro!
Soy negro y soy macho,
Como dice usted.
Y siempre prefiriese ser un macho negro a ser burro blanco
como su merced. (Caballero, 1943)

Es así como, esta pedagogía, origina otras perspectivas del saber, que no solo afectan los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y propuestas didácticas. Díaz (2010) expone que,

Considerar la necesidad de una comprensión crítica de la historia desde una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez, significa dismantelar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y [el] control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico (p.222).

Así, debe producirse la transformación estructural de la educación formal, para contribuir en la formación de sujetos conscientes de su pertenencia de vivir la verdadera decolonialidad, aunque pensar en una educación *transmoderna* (siguiendo el concepto de Dussel), implica incorporar todos los actores sociales y no sólo a los pueblos originarios y afrodescendientes.

Es por ello que se propone pensar en una pedagogía decolonial, como la plantea Catherine Walsh, encargada de desaprender lo impuesto y asumido y volver a reconstruir el ser, desde la producción de un conocimiento alternativo, a partir de una mirada crítica de la conformación de los saberes y disciplinas al interior de la educación, en donde se empiece a elaborar un pensamiento transdisciplinario, que construya un diálogo con otras disciplinas y saberes. Por esta razón es que la pedagogía decolonial busca construir un conocimiento compartido, construido colectivamente, ya que el conocimiento para ser válido y legítimo no surge exclusivamente desde la episteme occidental, sino también desde las culturas que han resistido su hegemonía, en donde entre a operar el pensamiento fronterizo, que nos invita a traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, mediante metodologías que se entretajan y se construyen en la resistencia y la oposición que llevan a la re-existencia y la re-humanización. Es necesario entender que todos los pobladores hemos sido educados en epistemes

occidentales por ello es necesario replantearlas acudiendo a los saberes otros, a todo aquello que nos constituye, como Díaz (2010) argumenta:

Esgrimir una pedagogía en enclave colonial, requiere un importante trabajo que sea sostenible y viable en el tiempo. Un trabajo de reflexión crítica permanente, conectado con la idea de que es posible crear alternativas otras, de educación y formación humana, fundadas en criterios diferentes a los que han sido impuestos desde la colonialidad del poder; esto permitirá suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo el esfuerzo emancipatorio, perfilado a fracturar las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que perversamente significadas, se ensamblan en una matriz de dominación, exclusión y marginación.(p. 231).

De tal manera que, la pedagogía decolonial se convierte en la herramienta que, desde la escuela, contribuiría, a la construcción del currículo para insertar en el plan de estudios la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, ya no como una formalidad impuesta por un decreto o una ley, sino desde el diálogo con los saberes del otro, reinventando nuevas formas de desaprender y reaprender, de modo que el conocimiento se reconozca como producido en diferentes contextos, en donde los aspectos fundamentales que la pedagogía decolonial permea favorezcan:

- La comprensión crítica de la historia es decir la necesidad de desaprender y reaprender lo humano, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria que a partir de la reflexión acción permitan emerger posturas críticas desde el análisis y confrontación del significado de la CEA,
- El recabar en el conocimiento para desaprender y reivindicar los saberes otros, por ello es necesario que la escuela asuma esta tarea, empezando por la formación de maestros críticos en los programas de pregrado, quienes asumen la formación de las nuevas generaciones, lo que en clave de pedagogía decolonial significaría volver sobre el ser humano y el sentido de la humanización.
- El descentramiento de la perspectiva epistémica colonial y, así, evitar como lo evidencia esta investigación, que la cátedra no se visibilice o se convierta en una

carga más para los maestros y maestras del área de ciencias sociales, a quienes tradicionalmente se considera los “más apropiados” para desarrollarla, sino que en una lectura de formación desde posturas críticas sea un propósito y apuesta de todos los maestros.

3.3. HACIA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL DE LA CEA: ¿CÓMO INVERTIR PRÁCTICAS Y CONCEPTOS HEREDADOS?

Las pedagogías decoloniales se pueden concebir como aquellas experiencias que permiten problematizar los conocimientos y saberes procedentes de tradiciones occidentalizadas para contrastarlos, analizarlos, de-construirlos y resignificarlos en relación permanente con los saberes otros, procedentes de las tradiciones de los pueblos originarios o de los saberes subalternizados.

Para ello, se requiere de un maestro o maestra con la capacidad de poner en escena diferentes saberes, involucrando a sus estudiantes en las tareas necesarias para desentrañar las lógicas que movilizan dichos conocimientos, con el fin de establecer como se gestan las relaciones del poder-saber, poder-ser, saber-ser.

En el caso de la CEA, se proponen algunas líneas de acción que permitan movilizar una propuesta orientada desde un enfoque socio crítico y decolonial. Para ello se considera, en primer lugar, que todos los actores implicados en la relación pedagógica son sujetos de saber y de poder, históricamente situados y cruzados por realidades sociales, afectivas, políticas, económicas, que hacen parte de sus subjetividades.

En la propuesta y en las líneas de acción se consideran, además, los procesos pedagógicos necesarios para descolonizar las categorías que son centrales para abordar la CEA, es decir raza, racismo, discriminación racial y afrocolombianidad.

Para abordar el trabajo sobre las anteriores categorías se propone profundizar y desplegar una labor con preguntas problematizadoras a lo largo de todo el proceso académico formativo; en este sentido, se trabaja sobre el ser, el saber y el cuestionamiento del poder, con niveles de complejidad creciente de acuerdo a los procesos de cada nivel educativo.

El propósito de estas preguntas problematizadoras es servir de dispositivo para el análisis y la reflexión constantes, partiendo de las vivencias de las y los estudiantes y los maestros/maestras, convocando al diálogo y a la construcción de una colombianidad que se nutra de las experiencias propias, contextualizadas, en contraste y articulación con los saberes que nos han sido legados por los diferentes pueblos que nos configuran como colombianos(as).

¿Qué significados le otorgamos a ser colombianos? ¿Qué nos hace semejantes y en qué nos diferenciamos? ¿Cuál es el valor que otorgamos a estas diferencias? ¿Qué conocemos de nuestros ancestros? ¿Qué valor otorgamos a estos conocimientos? ¿Qué significa la raza? ¿Cuál es el origen de este concepto? ¿Cómo se utiliza y con qué propósitos? ¿Qué significado le otorgamos al término racismo? ¿Hemos vivido o experimentado este tipo de situaciones? ¿Qué significado otorgamos al término afrocolombiano? ¿De qué formas se expresa lo afrocolombiano en cada uno de nosotros? ¿Qué imágenes, nos ofrecen los medios de comunicación frente a nuestra colombianidad? ¿En los libros de texto, qué imágenes y conocimientos nos hablan de nuestra colombianidad? Estas preguntas y muchas otras posibles, movilizan a los estudiantes y les convocan a consultar diferentes recursos y materiales para asumir posturas críticas y reflexivas; a la vez, sirven para reconocer que la colombianidad se compone de múltiples expresiones de los pueblos que se han encontrado en el territorio, voluntaria o forzosamente, estableciendo relaciones ,que de acuerdo a posturas dominantes, han provocado la subalternización o la invisibilización de aquellos que no obedecen al patrón de blanqueamiento occidental.

En una segunda línea de acción, sería necesario construir colectivamente desde los Consejos Académicos Institucionales, orientaciones para abordar el problema

de la cimentación de lo colombiano desde un enfoque socio-crítico, con una mirada amplia que supere la implementación por inercia de la CEA porque, de todas maneras, esta cátedra al convertirse meramente en una acción afirmativa para un grupo poblacional, puede tener el efecto contrario, relacionado con la folclorización de sus expresiones culturales y deportivas, mas no con el reconocimiento de que sus miembros forman parte fundamental del ser colombiano, es decir que quienes habitamos este país estamos cruzados por las herencias negras, indígenas y europeas, diversidad que nos enriquece, de la cual como colombianos nos debemos sentir orgullosos.

En una tercera línea de acción, una pedagogía decolonial para la CEA plantearía, por ejemplo, a través del proyecto *Democracia y valores humanos* la importancia de posicionar la discusión de los lineamientos curriculares de la CEA para que cada institución encuentre las estrategias pedagógicas dirigidas a articularlos a las diferentes áreas del conocimiento, desde una perspectiva crítica y descolonizadora del saber. En ese sentido, se hace necesario que todos los estamentos de la Institución Educativa problematicen el lugar de emergencia de la CEA, las tensiones y contradicciones que encarna su implementación y su relación con los problemas cotidianos de discriminación que surgen en los colegios expresados no como lo que son, discriminación racial, sino en el mal llamado *bullying* o *matoneo*.

En una cuarta línea de acción, los programas formadores de maestros deben fortalecer el enfoque intercultural crítico para acercarse a las pedagogías decoloniales y a través de procesos investigativos encaminados a reposicionar los saberes otros, como formas de avanzar en la construcción de un proyecto de país a través de la consideración y valoración del otro/la otra, en su diferencia. En ese sentido, los semilleros de investigación propuestos en clave de pedagogías decoloniales aportarían en el propósito de formar maestros y maestras comprometidos con la formación crítica de la infancia y la juventud.

En términos generales, lo que plantean estas líneas de acción pedagógica es que a partir de los saberes, vivencias y experiencias de los diferentes actores

educativos acerca de las categorías centrales para la CEA y, desde una práctica analítica y reflexiva, se puedan dar pasos para deconstruir los saberes occidentalizados y posicionar los saberes otros, los subalternizados, en un diálogo fructífero para los dos, para que sea precisamente desde este ejercicio que surjan propuestas en la vía de la construcción de la colombianidad.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.

Las principales conclusiones que emergieron de los tres capítulos precedentes pueden ser consideradas como un aporte a la visibilización e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a partir -en primer lugar- de la reflexión sobre categorías conceptuales que les han configurado a partir de la noción de *raza*, pasando por la revisión de su proceso de construcción legal y del papel de los movimientos sociales afrodescendientes que permitieron su concreción y, por último, posibilitaron analizar cómo, desde una perspectiva de pedagogía decolonial, como docentes, podemos invertir, contradecir, reconstruir y deconstruir dichas prácticas y conceptos heredados.

El trabajo de investigación llevó a decir en primer lugar, que existe una influencia de lo que Castro Gómez (2008) denomina los regímenes de la colombianidad en particular los referidos a la blancura y la hegemonía por los cuales la estructura social y política blanco-mestiza de nuestro país ha configurado identidades consideradas “mejores” que otras; en especial, que la “colombianidad” ha sido permeada por dispositivos de la colonialidad del saber, del ser y del poder, a partir de la matriz Modernidad/Colonialidad porque en el proceso histórico se imponen unas identidades raciales que minimizan las no europeas o no blancas, dando origen a la racialización de la población colombiana, con el fin de ejercer una hegemonía discriminatoria.

Es así como la construcción de las subjetividades que coexisten en los “regímenes de colombianidad” se encuentra entramada en los discursos políticos que determinan que debe existir una única identidad nacional y definen, al hacer esta generalización, las condiciones de subalternización, que dan origen a las alteridades sometidas, en el mundo moderno, como expresión del multiculturalismo.

Sin embargo, dentro de estos regímenes de la colombianidad, se construyen subjetividades en espacios históricos cambiantes, que se acomodan al discurso

hegemónico del momento. Es de esta forma que la identidad de “la colombianidad”, se encuentra configurada por el concepto de *raza*, relacionado directamente con la genealogía de la pureza de sangre, los rasgos fenotípicos como el color de la piel. Hecho que permite observar cómo el colonialismo, desde el poder político, social y económico, ha utilizado el saber eurocéntrico para inferiorizar y subalternizar a determinadas poblaciones, a partir de imaginarios sobre las personas y sus culturas, en nuestro caso, a la comunidad afrocolombiana, que ha sido racializada e inferiorizada desde ideal del blanqueamiento hecho por las elites mediante el mestizaje considerado como deseable.

Por lo anteriormente descrito, una práctica pedagógica decolonial tiene que, partir del análisis de los diferentes imaginarios que confluyen en las comunidades educativas sobre la construcción de la colombianidad, posibilitar el análisis y la reflexión para deconstruir y problematizar lo que por años se ha venido estableciendo acerca de la superioridad racial, la unidad de una identidad nacional además sobre los intereses económicos y políticos que cruzan estos imaginarios.

El Estado colombiano, desde un discurso jurídico y político, a partir de la ley 70 de 1993, reconoce dinámicas organizativas de las comunidades afro, que promueven la toma de sus propias decisiones y el derecho de plantear su propio camino y comprensión del desarrollo, procesos que conllevaron simplemente a la *etnización* de la *negritud*, como lo plantea Restrepo (2009), para administrar, por ejemplo, los recursos económicos que contribuyeron al desarrollo de las propuestas de las comunidades negras, desde el territorio-región en donde tuvo lugar la titulación colectiva.

Es de esta manera que emergen formas de visualización de las comunidades negras como un grupo que a través de una “concertación”, con el Estado logra el reconocimiento de algunos derechos, desde una autonomía relativa. Sin embargo, este logro, las homogeniza y hace que se produzcan discursos acerca de los modos como deben organizarse, reglamentarse y participar en las políticas públicas, sin tener en cuenta sus diferencias culturales, regionales e intereses

variados; y es de esta forma, que este grupo de afrodescendientes en Colombia sigue siendo visibilizado desde la racionalidad de la modernidad , a partir de dispositivos de control social, como el censo del 2005, que configuró unas subjetividades en las comunidades negras, mediante su propio reconocimiento, a partir de políticas de redistribución y reconocimiento basadas en unas cifras estadísticas, que los clasificó en: raizales, palenqueros y afrocolombianos, lo que ha dado origen a espacios regionales separados, con su propia idiosincrasia y apropiaciones simbólicas en un determinado territorio, cuestión que de alguna forma contribuye a la dispersión de agendas comunes para estas poblaciones.

En ese sentido, la ley 70 de 1993 hace evidente las diferencias étnicas y culturales de las comunidades negras, a las que considera únicamente localizadas en áreas rurales marginales, caracterizándolas dentro de unas determinadas regiones geográficas, lo que disgrega la unidad de lo negro, pensado desde su núcleo común de lo que Friedemann llama las huellas de africanía. Por lo anterior, podemos concluir que las categorías de raza y etnicidad se han convertido en mediadores de los procesos de identidad política de los afrodescendientes y que, de esta forma, las nociones de “etnia y raza”, terminan siendo intercambiables y semánticas, pero en la práctica, han sentado las bases para su auto-identificación.

En segundo lugar, se puede concluir que, a partir de movimientos sociales afrodescendientes, ligados a la construcción pedagógica de lo cultural, se promueven en Latinoamérica (en países como Cuba, Brasil, México, Venezuela y Colombia), procesos de legitimación de su cultura, basados en el reconocimiento de su herencia africana, los cuales buscan identificar y reconocer los aportes culturales que África dio a América, con el fin de analizar la situación de estos pueblos y cómo es necesario valorar la contribución de afrodescendientes que, en condiciones tan adversas, gracias a su trabajo, con sus aportes culturales ayudaron a configurar “nuestra América”.

De esta forma, en Colombia, a partir de la aprobación de la Constitución política de 1991 y su artículo transitorio 55, se construye una hoja de ruta, en la que introducen categorías en el ámbito jurídico como: la multietnicidad y la

pluriculturalidad, que perfilan las primeras bases jurídicas para la identidad étnica afrodescendiente y la construcción de sus propias representaciones.

De esta manera, se puede ver cómo la Constitución de 1991 desarrolla categorías nodales como 'territorio', 'identidad cultural', 'desarrollo económico y social' que contribuyen al reconocimiento de las diferentes comunidades étnicas de nuestro país, dándoles la posibilidad del ejercicio pleno de ciudadanía. Es así como, desde la década de los años 90 del siglo XX, se empieza a esbozar la construcción de la Ley 70, con la participación de las comunidades afro que, finalmente, es sancionada en el año de 1993, mediante la cual se establecen los mecanismos tendientes a la protección de la identidad cultural de las comunidades afrodescendientes, de sus derechos como 'grupo étnico', y del reconocimiento de sus aportes ancestrales, a partir del establecimiento obligatorio de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos educativos del país, mediante el Decreto 1122 de 1998 .

Encontramos que dicha cátedra se encuentra determinada en la ley y que se debe desarrollar a partir de unos lineamientos curriculares, que se orientan desde políticas del Ministerio de Educación Nacional, pero los cuales, al ser analizados, no poseen la consistencia pedagógica, ya que son vagos y etéreos, dando la oportunidad para que su desarrollo en los contextos escolares, pueda desviarse desde prácticas de la colonialidad del saber o en el mejor de los casos, desde una postura decolonial. Es una situación problematizadora de la cátedra, ya que la deja sin elementos realmente constitutivos dentro de los currículos y planes de estudio de los centros educativos.

Es por ello que la CEA se limita simplemente proyectos transversales, o a la celebración de actividades culturalistas, que la reducen a la folclorización de unos saberes. La fragilidad de la Cátedra frente a los lineamientos curriculares se refleja aún más, cuando se deja en manos de los docentes la dinamización de ésta. Se encuentran ausencias y derroteros que afectan dicha propuesta pedagógica; es por ello que, su concreción depende de nuevas miradas para pensar,

problematizar y rehacer los proyectos curriculares y las prácticas docentes en torno a la CEA.

El análisis realizado en esta investigación de carácter cualitativo, con enfoque socio-crítico, en las instituciones educativas Toberin, Antonio Nariño y Fernando Mazuera Villegas, de las localidades de Usaquén, Engativá y Bosa, respectivamente, reflejan cómo las categorías analizadas a saber: raza, racismo, afrocolombianidad, desde los diferentes actores (estudiantes, docentes, directivos docentes), no se evidencian posturas en que estos las problematizan por tanto en la vivencia que ellos manifiestan sobre la implementación de la CEA, en sus diferentes aspectos, prevalece la folclorización, el reduccionismo y desconocimiento de la misma. Es por esta razón que se hace necesario hacer una propuesta pedagógica que contribuya a descolonizar este saber de una manera crítica, en aras de la configuración de una colombianidad que tenga en cuenta sus diversas herencias y la riqueza que ellas encarnan. En términos de la CEA sería necesario promover su implementación desde posturas críticas que la cuestionen, pero a la vez brinden elementos para dinamizar propuestas que lleven a su transformación desde el reconocimiento de los saberes ancestrales, los saberes otros y el cuestionamiento de las diversas problemáticas en el tiempo presente.

Se han concretado acciones desde la Secretaría de Educación del Distrito Capital, que ha venido desarrollando estrategias etnoculturales, a partir de cualificación de los maestros y maestras, que esbozan y promueven la consolidación de prácticas etnoeducativas, que propenden por el fortalecimiento de acciones pedagógicas y políticas que fortalezcan el proceso de visibilización, inclusión y desarrollo de la población afrodescendiente en el contexto escolar, a partir de la implementación de la CEA, ya sea como proyecto transversal o como área del currículo. Pero esta dinámica no ha tenido mayor éxito, ya que los maestros no han asumido dicha cualificación como un proceso de fortalecimiento para la implementación de la CEA, sino, en algunas ocasiones, como un curso más para el ascenso en el escalafón; a esto se suma la falta de políticas de seguimiento por parte de la

Secretaría de Educación del Distrito al desarrollo de la CEA en las instituciones donde se han cualificado dichos maestros y maestras en este campo.

En tercer lugar, puedo concluir que, a partir del desconocimiento e invisibilización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en contextos educativos de la ciudad de Bogotá, se debe realizar un cuestionamiento, en donde se problematicen los factores de folclorización y reduccionismo en los que han caído los saberes de la CEA. Por tal razón, se pretende buscar transformaciones de la colonialidad del poder y del saber, que elimine el discurso multiculturalista engendrado desde el poder hegemónico del Estado.

Propongo, en suma, desde la pedagogía decolonial y las pedagogías críticas buscar: en primer lugar una mirada que cuestione y problematice la historia oficial, para descentrarla de la visión eurocéntrica, abriendo la posibilidad de reconocer que hay otras formas de pensar y hacer por ejemplo desde los saberes ancestrales y las vivencias de los pueblos dominados, este abordaje permite la reflexión que propone Walsh (2009) con una mirada Freiriana para luego pasar a la acción, es decir buscar la transformación de la educación formal y trasmisionista, en una educación crítica, en donde se reconstruya el ser y su identidad, y se desaprenda lo impuesto y asumido, a partir de la producción de un conocimiento alternativo, desde una mirada crítica, en la que la confrontación de los saberes y disciplinas al interior de la educación apunte a la configuración de sujetos conscientes de sus subjetividades en su propio contexto social.

De esta manera, la pedagogía decolonial que propongo como mediadora en la implementación de la CEA, busca construir un conocimiento que reconoce el saber de los otros, ya que este no surge exclusivamente desde la episteme occidental, sino también desde la cultura propia, en donde entra a operar el diálogo entre culturas (pensamiento fronterizo), que nos invita a traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, mediante metodologías que se entretajan y se construyen en la resistencia y la oposición que llevan a la re-existencia y la re-humanización.

Por todo lo anterior, puedo decir que la pedagogía decolonial se convierte en una herramienta que desde la escuela coadyuva a la construcción de un currículo que inserte la CEA, desde el diálogo con los saberes del otro, reinventando nuevas formas de desaprender y reaprender el conocimiento producido, en diferentes contextos. La pedagogía decolonial abarca la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, para así evitar lo que evidencia la investigación, que la cátedra se encuentra sumida dentro de una visión culturalista, de folclorización y racialización de las comunidades afro, para mantener su condición de inferioridad, tal y como fue definida históricamente, dejando sin resolver un sinnúmero de interrogantes que este trabajo ha formulado.

También se hace necesario proponer que en la formación de maestros en sus diversas modalidades, se trabaje desde perspectivas socio-críticas y pedagogías decoloniales para promover la construcción paulatina de formas de intervención pedagógica que cuestionen las prácticas coloniales y susciten formas otras de ser, habitar y estar en el mundo a partir de un pensamiento reflexivo que lleve a la acción-transformación desde formas alternativas de comprender la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA.

Álvarez, A., (2001), Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? Revista Iberoamericana. Retomado de: <http://rieoei.org/rie26f.htm>

Antón, John. Del Popolo F., (2008), Estadística de la población afrodescendiente en América Latina: Aspectos conceptuales metodológicos: CEPAL. Retomado:<http://www.cepal.org/celade/agenda/1/32651/visibilidad.pdf>

Arbeláez, J., Jiménez P., (2008), La etnoeducación en Colombia una mirada indígena universidad. Tesis Pregrado. EAFIT. Medellín.

Arocha, Jaime., (2007), Elegguá y respeto por los afrocolombianos: Una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos Revista de Estudios Sociales. N° 27. Retomado de: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/361/index.php?id=361>

Barreto, E., (2013), Cátedra de Estudios afro colombianos y aportes para la construcción de Nación y Reconocimiento cultural. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Caballero, V. (1943). El negro Obeso (apuntes bibliográficos) y escritos varios. Editorial ABC. Bogotá.

Castro S., (2005), La Hybris del Punto Cero. Bogotá. Colombia Pontificia Universidad Javeriana. Retomado:

<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/157.pdf>

Castro, S. Restrepo (2008), E, Genealogías de la Colombianidad. Pontificia Universidad Javeriana. Retomado de:

<http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/Genealogias%20de%20la%20colombianidad.pdf>

Cesairé, A., (2006), Discurso sobre el colonialismo. Madrid. España. Akal.

Cuadros D. Delgado, T. (2013), Evaluación e implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos de Bogotá D.C". Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Díaz, C. (2010). Hacia una Pedagogía en Clave Decolonial: Entre Aperturas, Búsquedas y Posibilidades. Tabula Rasa. N°13. Retomado:

<http://www.revistatabularasa.org/numero-13/08Diaz.pdf>

Díaz, S., (2010), La Genopolítica. Poder y vida desde Michel Foucault. Retomado:

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/diaz72.pdf>

DANE. (2005). Colombia una Nación Multicultural. Bogotá. Colombia. Retomado de: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

Fannon, F. (2009), Piel negra mascarar blancas. Madrid. España. Akal,

Foucault, M., (1988), El Sujeto y el Poder. Revista Mexicana de Sociología. Vol.50. Retomado:

<http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>.

Friedemann, N. (1993). La saga del Negro. Universidad Javeriana. Bogotá.

Gadotti, M., (1998), Historia de las ideas Pedagógicas. México, D.F. México. Siglo XXI editores.

Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. España. Paidós/MEC

Giroux, H. A. (2001). Cultura, política y práctica educativa. España. Barcelona. Grao

Giroux, H. A., (1985), Teorías de la reproducción y de la resistencia en la nueva sociología de la educación. Retomado:

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Giroux, H. Y McLaren, P. (1998a). Sociedad, cultura y educación. Madrid. España. Miño y Dávila.

Guido, S. Interculturalidad, (2012), y Educación en la Ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Institución Educativa. Antonio Nariño, (2016), Manual de convivencia. Colombia. Imprenta. Imprenta Distrital.

Institución Educativa Mazuera Villegas, (2016), Manual de convivencia. Bogotá. Colombia. Imprenta. Distrital.

Institución Educativa Toberin (2016), Manual de convivencia. Bogotá. Colombia. Imprenta Distrital.

Lander, E. (2000), La Colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Clacso.

Retomado:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/20100708034410/lander.pdf>

Lechini, G., (2008), Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina herencia, presencia y visiones del otro. Clacso. Argentina. Retomado:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/AFRICAN/african.pdf>

Legis, E., (2016) Constitución Política de Colombia. Bogotá. Colombia

León, A., (2001), Tras Las Huellas de las Civilizaciones Negras En América. La Habana. Cuba. Fundación Fernando Ortiz.

López, R. Asprilla, J., (2012), Propuesta de Adecuación Curricular Etnoeducativa afrocolombiana para el P.E.I de la Institución Educativa Pascual Santander del corregimiento de Jurubirá (Nuquí-Chocó). Tesis de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

Maldonado, N. Sobre la Colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo del concepto. Retomado: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>

McLaren, P. (1984) La Vida en Las Escuelas. México D.F. México. Siglo XXI editores.

MEN. Cátedra Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá. Colombia. Retomado: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Mena, M., (2010), Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos. Retomado: <file:///C:/Users/Hogar/Downloads/767-2722-1-PB.pdf>

Meneses, Y. (2013), Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Educación y Pedagogía. Representaciones sociales sobre afro descendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013. Universidad Pontificia Bolivariana. Tesis de Maestría. Medellín. Retomado:

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/123456789/1104/TESIS%20DE%20MAESTR%C3%8DA%20TEXTO%20FINAL.pdf?sequence=1>

Mignolo, W., (2005) La Idea de América Latina. Buenos Aires. Argentina. Clacso.

Ministerio de Cultura, (2010) Revista, Cultura es independencia, 1810-210. Afrocolombianos, población con huellas de africanía. Retomado:

<http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>

Mosquera, J., (1999), La etnoeducación afrocolombiana. Guía docente, líderes y comunidades Educativas. Bogotá. Colombia. Docentes Editores.

Ojeda y Cabaluz. (2010). Colonialidad del poder y geopolítica del conocimiento. Reflexiones para repensar las pedagogías críticas. Revista electrónica diálogos educativos. Retomado de: Dialnet-ColonialidadDelPoderYGeopoliticaDelConocimiento-3294828%20(2).pdf.

Packer, M. (2013), La Ciencia de la Investigación Cualitativa. Bogotá. Colombia Universidad de los Andes. Facultad Ciencias Sociales.

Quijano A. "Raza", etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas. Retomado: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>.

Quijano, A. (2008), Colonialidad del Poder. Buenos Aires. Argentina Clacso.

Quijano, A. (1999), Que tal raza Revista Ecuador Debate No. 48. Quito. Ecuador. Retomado:

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5724#.WA08QOXhAdU>

Quijano, A., (2014), Colonialidad del Poder y Clasificación Social. Buenos Aires. Argentina Clacso. Retomado:

<http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano-clasificacion-social.pdf>

Restrepo, E. Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. Retomado:

<http://www.ramwan.net/restrepo/documentos/multiculturalismo,%20gubernamentalidad%20y%20resistencia.pdf>

Restrepo, E., (2013) Etnización de la negridad. Invención de las comunidades negras como grupo étnico. Popayán. Colombia. Universidad del Cauca.

Restrepo, E., Rojas, A, (2010), Inflexión Decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán. Colombia. Universidad del Cauca.

Rojas, A., (2008), Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán. Colombia Universidad del Cauca.

Romero, A., (2012), Prácticas Discursivas sobre racismo y afro descendientes. Articulaciones entre racismo, Colonialidad y educación Popular en Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Salazar, M., (1992). La investigación acción participativa: La investigación acción y los problemas de las minorías. Inicios y desarrollos. Santafé de Bogotá. Colombia. Cooperativa editorial Magisterio.

Sánchez, E. (2002) Política de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y de La protección del menor. Ministerio de Salud e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Tomo II. Bogotá. Colombia.

Silva. L. (2013), Uno no puede amar lo que no conoce, no se le olvide” Estudio de caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la Institución Educativa San Pedro Claver. Tesis de Maestría Universidad ICESI. Cali. Colombia.

Vélez, P., Arbeláez J., (2008) La Etnoeducación en Colombia una Mirada Indígena. Tesis de Maestría. Universidad Eafit. Medellín. Colombia.

Wade, P.(sf) Definiendo la negritud en Colombia:

Retomado:[www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream? publicationPid=uk-ac-man-scw:214266&datastreamId=FULL-TEXT.PD](http://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:214266&datastreamId=FULL-TEXT.PD)

Wade, P., (1987), Gente Negra, nación mestiza: Dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Bogotá. Colombia. Uniandes.

Wade y otros. (2004). La relación Chocó Antioquía. En: Conflicto e (in)visibilidad: Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Retomado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografía/cpacifi2/35.htm>

Walsh, C., (2009), Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz. Retomado:

[file:///C:/Users/Hogar/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Hogar/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf).

Walsh. C., (2013), Pedagogías decoloniales. Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo. Quito. Ecuador. Abya Yala.

Zapata, M. (1997) La rebelión de los Genes. Bogotá. Colombia. Biblioteca de la literatura afrocolombiana. Retomado:

<http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/88067/18-manuel-zapata-los-senderos-de-los-ancestros.pdf>

5. ANEXOS.

ANEXO N° 1

Entrevista para Docentes

Ciencias Sociales.

Nombre de la Institución: _____ **Jornada:** _____

Nombre del docente _____ **Hora** _____

Estimado docente agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año 1997, ¿a través de qué medios ha conocido, el decreto que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?

1. ¿Por qué cree que es importante implementar la cátedra en las instituciones educativas?
2. ¿Cuáles estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?
3. ¿Cuál es el enfoque teórico que permite el desarrollo de estas estrategias pedagógicas y metodológicas?
4. ¿Para usted qué significa?
 - a) RAZA:
 - b) RACISMO:
 - c) AFROCOLOMBIANIDAD:
5. A partir de lo anterior, ¿cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?
6. La cátedra fue creada con el propósito de..... ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar para cumplir con él?
7. La Cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión, que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes, a la formación de la Nación y para que realmente, tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?

ANEXO N° 1

Entrevista para Docentes

Ciencias Sociales.

Nombre de la Institución: INSTITUCION EDUCATIVA ANTONOMARINO Jornada: PARTE
Nombre del docente SALMON BENESES Hora 3:40

Respetado docente agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año 1997, ¿a través de qué medios ha conocido el decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?
NO lo he conocido, no es difundido
2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?
Es importante establecer en las Instituciones la CEA
3. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?
En la Institución no se evidencia esta implementación
4. ¿Desde qué perspectiva se fundamenta esta implementación?
- No existe ninguna perspectiva de su implementación
5. ¿Para usted qué significa?
 - a) RAZA: *conjunto de características físicas, culturales y sociales de un determinado grupo humano*
 - b) RACISMO: *Factor cultural asociado a la exclusión de las personas, por razones étnicas, o de género*
 - c) AFROCOLOMBIANIDAD: *Conjunto de comunidades constituidas por la diáspora Africana en nuestro territorio*
6. A partir de lo anterior, ¿cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?
- No se evidencia factores de discriminación
7. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?
En primer lugar sensibilizar a la comunidad educativa para, iniciar un proceso de reconocimiento a la diferencia, y luego si inicia su implementación.

Entrevista para Docentes

Ciencias Sociales.

Nombre de la Institución: I.E.D. TOBERIN Jornada: TARDE
Nombre del docente Estela Castillo Díaz Hora 1:30 p.m.

Respetado docente agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año 1997, ¿a través de qué medios ha conocido el decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación? *La he conocido por medio de las diferentes actividades que se planean en el colegio.*
2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?
Es muy importante implementarla ya que con esto se disminuirán la discriminación y la falta de tolerancia hacia la población afro.
3. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos? *Se han derivado a cabo la semana de la Afrocolombianidad donde se busca rescatar el papel de la raza negra en nuestro proceso de mestizaje.*
4. ¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?
Creo que desde la perspectiva de la inclusión, igualdad y derechos humanos.
5. ¿Para usted qué significa?
 - a) RAZA:
Conjunto de individuos descendientes de una familia o de un pueblo
 - b) RACISMO:
Actitud de desprecio hacia una raza, discriminándola por su color de piel, lengua, cultura etc.
 - c) AFROCOLOMBIANIDAD:
Colombia como descendiente de la raza negra proveniente de África.
6. A partir de lo anterior, ¿cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?
Agresiones físicas y verbales, se utiliza la palabra negro para ofender, se les llama niches entre otras.
7. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?
Mejorar el hecho que no solo sea una celebración, sino una oportunidad constante para involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso de reconstrucción y apropiación de la cultura negra como formadora de nación.

ENTREVISTA A ESTUDIANTES. (ANEXO 2)

Entrevista para Estudiantes

Nombre de la Institución: _____ Jornada: _____

Nombre del estudiante: _____ Hora _____

Estimado alumno agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. ¿En el colegio, cuáles actividades se realizan para su implementación?

1. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?

2. ¿Desde estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras?

a) RAZA:

b) RACISMO:

c) AFROCOLOMBIANIDAD:

3. A partir de lo anterior, ¿cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

4. ¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?

5. El propósito general de la cátedra es..... ¿Qué sería necesario hacer para que este propósito se cumpliera?

ENTREVISTA A ESTUDIANTES. (ANEXO 2)

Entrevista para Estudiantes

Nombre de la Institución: IEO Toberin Jornada: TardeNombre del estudiante: Wiliana Liceth Castro Hora: _____

Respetado estudiante agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. ¿En el colegio, cuáles actividades se realizan para su implementación?

Todos de Bandera, Clases de Sociales. Charlas en auditorio

2. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?

Que todos Somos iguales, que no importa el color de piel eso no hace a la persona

3. ¿Desde estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras?

a. RAZA:

color de piel, Origen de las personas

b. RACISMO:

discriminación por color de piel o algunos grupos de personas

c. AFROCOLOMBIANIDAD:

Los Colombianos que tienen un color de piel morena, de Origen Africano

4. A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

que algunos estudiantes no respetan y le hacen mucho bullying a los estudiantes que son negros.

5. ¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?

la aceptación para estos grupos.

6. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?

mas charlas acerca del tema y repartir folletos que tengan esa información.

Entrevista para Estudiantes

4

Nombre de la Institución: Fernanda Mazuera Villegas Jornada: _____
Nombre del estudiante: Judy Viviana Gonzalez Hora _____

Respetado estudiante agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. ¿En el colegio, cuáles actividades se realizan para su implementación?
2. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?
3. ¿Desde estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras?
 - a. RAZA: Son Cuatro grupos que hay
 - b. RACISMO: no tolerancia a otros grupos
 - c. AFROCOLOMBIANIDAD: Es una creencia que nos dejaron Culturas africanas.
4. A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?
Comparaciones y ofenciones
5. ¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?
Es importante aprender y tomar en Practica el Respeto hacia nuestro ante Pasado
6. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?

Mas actividades de socialización

Entrevista para Estudiantes

Nombre de la Institución: Antonio Nariño Jornada: Tarde
Nombre del estudiante: María Fernanda Pineda Hora: 5:13

Respetado estudiante agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. ¿En el colegio, cuáles actividades se realizan para su implementación? Ninguna
2. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?
En realidad no han echo nada sobre la afrocolombianidad (21 mayo)
3. ¿Desde estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras?
 - a. RAZA: Gente, o personas con distintos Colores de piel.
 - b. RACISMO: Aceptar a gente con distintos colores de piel.
 - c. AFROCOLOMBIANIDAD: Valorar la cultura negra en Colombia
4. A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución? mas o menos
5. ¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?
Aceptar y respetar las razas.
Respeto y Valor.
6. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?
sería hacer campañas respetando la raza de distinta gente, y los muchachos y profesores respeten a estas culturas.

Entrevista para Directivos Docentes

Nombre de la Institución: _____ Jornada: _____

Nombre Directivo Docente _____ Hora _____

Estimado Directivo docente agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año 1997, ¿a través de qué medios ha conocido, el decreto que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?
2. ¿Por qué cree que es importante implementar la cátedra en las instituciones educativas?
3. ¿En su calidad de responsable de la institución educativa (tanto administrativamente como académicamente), que acciones institucionales han tomado para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos
4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?
5. ¿Cuál es el enfoque teórico que permite el desarrollo de estas estrategias pedagógicas y metodológicas?
6. ¿Para usted qué significa?
 - a) RAZA:
 - b) RACISMO:
 - c) AFROCOLOMBIANIDAD:
7. A partir de lo anterior, ¿cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?
8. La cátedra fue creada con el propósito de..... ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar para cumplir con él?

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DOCENTES. (ANEXO. 3)

Entrevista para Directivos Docentes

Nombre de la Institución: TUBERIN Jornada: U.

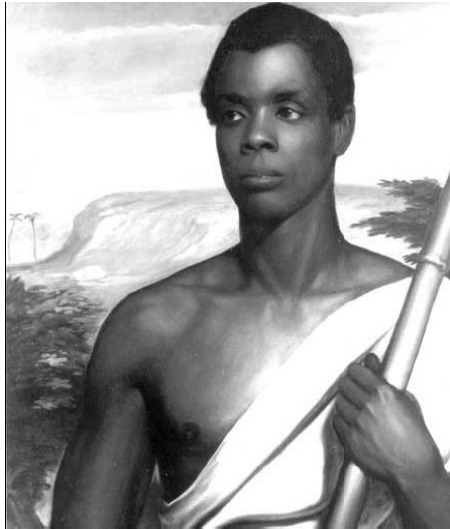
Nombre Directivo Docente Alfonso Genuo G. Hora 12:30

Respetado Directivo Docente agradecemos responder la siguiente entrevista como parte del proceso de investigación acerca de la implementación de la cátedra de Estudios afrocolombianos.

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año 1997, ¿a través de qué medios ha conocido el decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?
2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?
Es fundamental en la formación de los nuevos ciudadanos sensibles y respetuosos de la dignidad humana.
3. ¿En su calidad de Rector responsable de la institución educativa (tanto administrativamente como académicamente), que acciones institucionales han tomado para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?
4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?
- Consejo Académico desarrolla la estrategia de plan de estudios para ser plasmado en el currículo.
5. ¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?
Actualización del currículo desde la interculturalidad y derechos humanos
6. ¿Para usted qué significa?
 - a. RAZA: *Nuestra ascendencia saque, y es turbas*
 - b. RACISMO: *tendencia, que refleja una falta de tolerancia en el respeto y dignidad de seres humanos es discriminatorio.*
 - c. AFROCOLOMBIANIDAD: *Todos los seres con ascendencia afro y nacidos en tierra Colombiana en pos de unirse con otros afroes indígenas nativos.*
7. A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución? — *no existen en serio..*
8. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento que sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?
Se tolerancia el respeto a ser su mismo..

**TALLER SENSIBILIZACION.
CINE DIASPORA AFRO.**

GUIA DE DESARROLLO DE CINE.



PELICULA: AMISTAD.

TEMATICA: La trata transatlántica de esclavos desde África.

ASPECTOS RELEVANTES:

Este filme recrea con gran realismo algunos de los momentos históricos de cómo fueron traídos desde África en cautiverio; la mayor parte de los negros esclavizados desde el siglo XV, hasta finales del siglo XIX a nuestro continente; y la concepción de objeto o mercancía que recaía sobre estos seres.

GENERO: CINE DE EPOCA.

FICHA TECNICA:

EE.UU. 1997. 152'

Dirección: Steven Spielberg

Intérpretes: Matthew McCaughey, Djimon Hounsou, Morgan Freeman, Anthony Hopkins, Pete Postlethwaite, Stellan Skarsgard.

MARCO CONTEXTUAL:

La historia se enmarca en el principio del siglo XIX, en medio de un proceso de revoluciones e independencias de países de América Latina, y donde tanto en Europa se declaraba la abolición presionados por el imperio Británico; bajo leyes proteccionistas, que

simplemente eran una fachada; es así como en EE.UU. es abolida en los estados del norte industrial, siendo una esta de las causas de la llamada guerra de secesión, para finalmente caer derrotados los del estado del sur y poner fin a la esclavitud en todo el territorio.

A partir del siglo XVIII empiezan a ser importantes los movimientos abolicionistas de la esclavitud. Dos razones fundamentales existen para ello: el surgimiento de un nuevo orden filosófico y político a partir de las ideas de la ilustración, que tienen su punto culminante en la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de 1789 en la Revolución Francesa y el surgimiento de un nuevo orden económico a partir de la Revolución Industrial que se iniciara en Inglaterra, que hizo que el sistema esclavista fuera menos conveniente que el sistema de trabajo remunerado.

ARGUMENTO:

En 1839, el barco español LA AMISTAD, surca el Atlántico con su cargamento de hombres africanos cautivos en su bodega.

En mitad de la noche y cuando la tormenta balancea el buque con fuerza los prisioneros consiguen deshacerse de sus grilletes. En pocos momentos y guiados por el líder Cinque inician una encarnizada lucha cuerpo a cuerpo de la que sólo se salvan dos hombres de la tripulación. Los recién liberados toman control del barco y reclaman su libertad. Sólo les mueve una meta: volver a África.

Sin los conocimientos de navegación necesarios para volver a casa, se ven obligados a ponerse en manos de los tripulantes y después de dos meses de travesía llegan a la costa este de Estados Unidos. El barco es capturado por la marina de Long Island y los africanos acusados de asesinato y piratería.

Allí durante dos años se ven enfrentados a un largo juicio; en dónde; son tratados como un objeto o mercancía; por una parte, los españoles piden que le sean devueltos pues son propiedad de ellos; los ingleses; buscan juzgarlos como criminales y su única esperanza es el abolicionista; quien con su abogado da una larga batalla, en donde lo político juega un papel trascendental convirtiéndoles, en un asunto de estado; lo cual conlleva a que su caso y libertad sean dilatados, por interés meramente políticos. Pero finalmente en un asunto meramente capitalista; pues para los abolicionistas, los de los estados del norte, veían con claridad más económica pagar un obrero, que mantener un esclavo, es por ello que a pesar que la película muestra a los americanos como abolicionistas esto no es así. Finalmente son devueltos a África, con ayuda del comité abolicionista Amistad en donde es derribado el fuerte de esclavos de Lomboko; allí en África Cinque no encuentra a su familia. Este filme presenta también la importancia que el comité abolicionista logró para darle un vuelco al concepto de la Afronorteamericanidad.

PUNTOS DE PARTIDA PARA LA RETROALIMENTACION.

- Antes de la llegada de los portugueses y españoles a las Costas Africanas, las etnias afros eran pobladoras y dueñas de sus territorios. ¿Qué factores hicieron posible la apabullante victoria de los colonizadores sobre los afros?

- En un mapamundi ubica; la región de donde fueron traídos los esclavos, y la ruta que siguieron hasta ser capturados.
- El modo de producción imperante era el capitalismo en América Anglosajona, en las colonias del norte y las colonias del sur. ¿Qué aspectos de la cinta intentan describirlo y que carencias tiene la cinta al respecto?
- ¿Porque es tan relevante la actitud de abolicionista de los Estados del norte?
- ¿Cuáles son las circunstancias: ¿lugar, época...?
- Dadas estas condiciones, ¿Cuál es la concepción de raza presente en las relaciones entre los grupos en conflicto en el filme?
- ¿En la cinta cómo se vivencia el racismo?
- A partir de las consideraciones sobre raza y racismo: ¿Existen violaciones de derechos humanos?
- ¿En caso afirmativo, qué derechos crees que no se respetan?
- En grupos de a cuatro elabora una cartelera, donde presentes ideas para fomentar una cultura por el respeto a la diversidad, la identidad étnica y la interculturalidad.

PUESTA EN COMÚN.

Se manejará a través de los siguientes componentes.

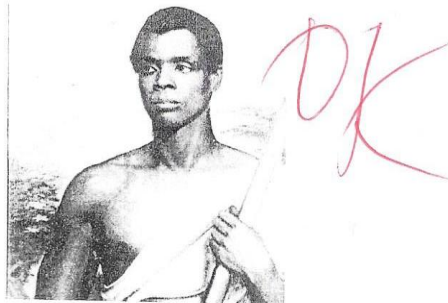
- Reconocer los territorios de los que procedía la trata de esclavos y los lugares a los que se dirigía este comercio. Comparación entre los desarrollos de la época y los actuales en estas regiones.
- Identificar el modelo económico que permitió la esclavitud y sus consecuencias en la configuración de colonias: países desarrollados, países en vías de desarrollo, desigualdad, inequidad.
- Emergencia del concepto raza y sus consecuencias en términos de la legitimización del racismo.
- Derechos humanos un camino hacia el reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural.
- Apuestas interculturales para la reivindicación de los pueblos afrodescendientes.

TALLER DIASPORA CINE AFRO. (ANEXO. 4)

Obando Camacho Claudia Lizeth SOS

TOBERNO.

TALLER DIASPORA AFRICANA



PELICULA: AMISTAD.

TEMATICA: La trata transatlántica de esclavos desde África.

ASPECTOS RELEVANTES:

Este filme recrea con gran realismo algunos de los momentos históricos de cómo fueron traídos desde África en cautiverio; la mayor parte de los negros esclavizados desde el siglo XV, hasta finales del siglo XIX a nuestro continente; y la concepción de objeto o mercancía que recaía sobre estos seres.

GENERO: CINE DE EPOCA.

FICHA TECNICA:

EE.UU. 1997. 152'

Dirección: Steven Spielberg

Intérpretes: Matthew McCaughey, Djimon Hounsou, Morgan Freeman, Anthony Hopkins, Pete Postlethwaite, Stellan Skarsgard.

MARCO CONTEXTUAL:

La historia se enmarca en el principio del siglo XIX, en medio de un proceso de revoluciones e independencias de países de América Latina, y donde tanto en Europa se declaraba la abolición presionados por el imperio Británico; bajo leyes proteccionistas, que simplemente eran una fachada; es así como en EE.UU. es abolida en los estados del norte industrial, siendo esta una de las causas de la llamada guerra de secesión, para finalmente caer derrotados los del estado del sur y poner fin a la esclavitud en todo el territorio.

A partir del siglo XVIII empiezan a ser importantes los movimientos abolicionistas de la esclavitud. Dos razones fundamentales existen para ello: el surgimiento de un nuevo orden filosófico y político a partir de las ideas de la ilustración que tienen su punto culminante en la declaración de los derechos del hombre y el ciudadano de 1789 en la Revolución Francesa y el surgimiento de un nuevo orden económico a partir de la Revolución Industrial que se

Solución

1. Fue antes de llegar los españoles a África los africanos tenían sus propios territorios y llegaban los españoles a salvarlos de sus tierras pero llegaban como esclavos.
2. Por que ellos no sabían como manejar un mástil para ubicar las latitudes donde caer de donde bajar y llegar a su lugar donde eran tratados cuando fueran llevados por los Guardas Costeros.
3. Que los del norte tenían mucho más dinero sino se iban poder cuando todos ese poder solo estaba con los del sur y final cuando fueron de vuelta a África.
4. Veían un barco más elegante para ir a donde se mantenía un comercio, por ellos se apresuraron las películas muestran cómo amaneció como abolicionistas esto no es así final cuando fueron de vuelta a África.
5. Película: Amistad
Cannon: Línea de acción
fecha: febrero,
EE UU. 1997, 158
6. este filme recrea un gran momento alguno de los momentos históricos de cómo fueron tratados desde África en los barcos, la muerte de los negros al caer desde el siglo XV hasta final cuando del siglo XIX amueblados con los objetos o momentos que están sobre estas cosas.

7♥ **Tropicales:** las rutas transatlánticas de esclavos desde África.♥

8♥ St. Louis era rechazado por algunas personas que venían del continente americano se sentían rechazados y discriminados.♥

9♥ Se como seres humanos todos merecemos el mismo respeto que el ser humano todos somos iguales.♥

Justicia en común

7♥ los esclavos como de África y los japoneses los trajeron como esclavos cuando cuando se fueron un esclavo, 1907, 159, cuando prohibieron no de regresar todos los infantes de África en los esclavos.♥

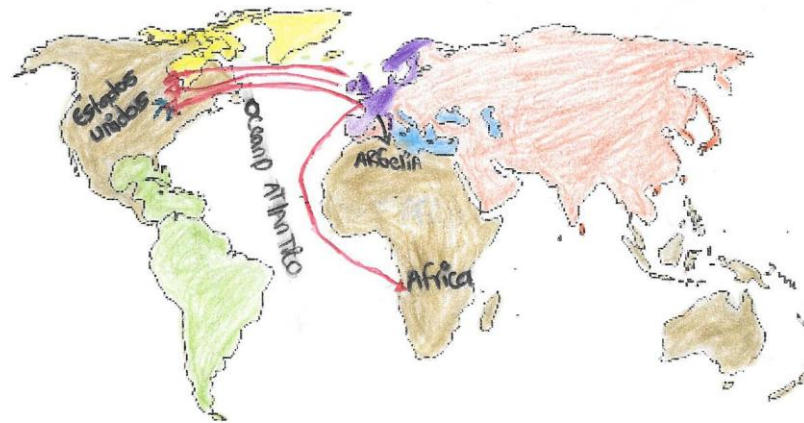
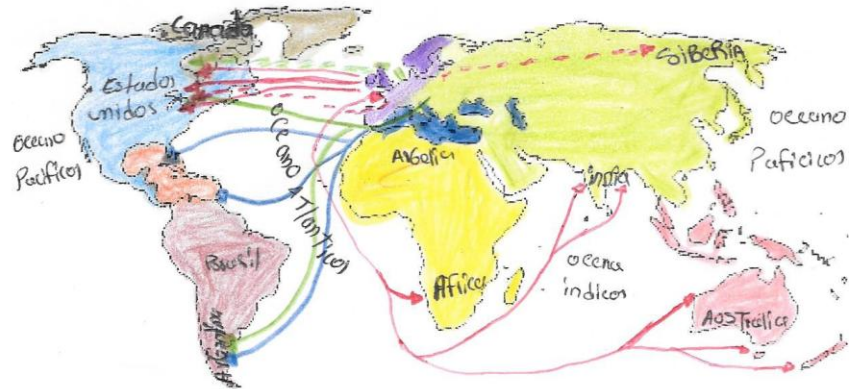
2♥ el surgimiento de un nuevo orden filosófico y político a partir de las ideas ilustradas que venían su parte colonialistas el de las revoluciones de las siete naciones el comienzo del 1789 en las revoluciones francesas y el surgimiento de un nuevo orden a partir de las revoluciones industriales que se integraron en revoluciones y de hecho que el sistema esclavista fue el primer convenio que el sistema de trabajo remunerado.♥

3♥ fue producto de los grupos discriminados, a los negros cuando que fueron cuando que ellos cuando los sentían como si fueran algo menos o peor que ellos en las vidas y esclavitud cuando si no quisieran ser humano.♥

4♥ que no debemos discriminar a los demás como si fueran algo menos que todos somos iguales como siete humanamente derecho a todo (una ley de Dios) y de defender de hacer sentir como a los demás que todos somos iguales.♥

TALLER DIASPORA CINE AFRO. (ANEXO. 4)

5♥ que no dejen de ir por algunos personajes
este hace sentir pero sin poder de
criticar deben aludir a ellos♥



TALLER DIASPORA AFRO. (ANEXO. 4)

TALLER PELICULA

DD MM AA
01 06 16

Juan Camilo Vázquez Roca. 1101 Colegio ANTONIO
Alisson Montoya Córdoba. NARIÑO.

- 1 Creemos que las etnias Africanas tenian un atraso a nivel social, lo que hizo facil que engañaran a los Jefes de sus tribus. Ellos teniam armas e instrumentos que facilitaban la Captura de los Africanos.
- 2 El capitalismo trata de quien tiene dinero tiene el poder, en la Pelicula podemos ver que nunca se es tomada en cuenta la opinion de los Africanos, y que no son tratadas como personas.
- 3 Porque fueron el Principio del fin para la abolicion de la esclavitud en el resto de America.
- 4 Lugar. Africa, España.
Eepoca. Principio del Siglo XIX.
Circunstancias. El secuestro de las personas Africanas.
- 5 Para ellos mas que una raza eran un objeto, y ellos por ser "blancos" se sentian de un poder superior ante cualquier raza o etnia.

TALLER CINE AFRO (ANEXO.4)

4/10/17 2017 DD MM AA

7. En el hecho de que ~~nunca~~ ^{nunca} se tomo en cuenta los derechos simplemente humanos de estas personas, al vulnerarse su integridad

8. Claro que si, porque el color de piel no hace mejor o peor a una persona

- 9. Derecho a la libertad
- Derecho a la igualdad
- Derecho a se diferentes
- Derecho a tener diferentes Creencias Religiosas

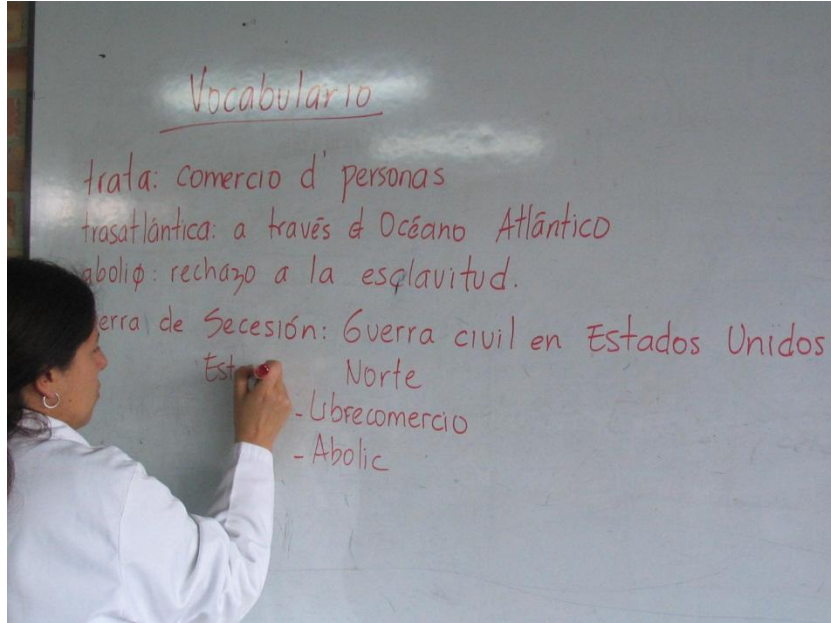
ANEXO N° 5

TALLERES SENSIBILIZACION CINE AFRO.



ANEXO Nº 5

TALLERES SENSIBILIZACION CINE AFRO.



ANEXO N° 5

TALLERES SENSIBILIZACION CINE AFRO.



ANEXO N° 6

TABULLACION DE ENTREVISTAS Y SITEMATIZACION DE DATOS POR CATEGORIAS

TABULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A DIRECTIVOS DOCENTES, DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA IED TOBERIN

DIRECTIVOS DOCENTES 3 ENCUESTAS
DOCENTES 2 ENCUESTAS
ESTUDIANTES 27 ENCUESTAS

ENTREVISTA RECTOR Y COORDINADORAS.

ENCUESTAS: 2. La respuesta No. 1 Corresponde al Rector, la No. 2 a la Coordinadora de Convivencia y 3 a la Coordinadora

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año de 1997. ¿A través de qué medios ha conocido el Decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?

- 1.1 0.
- 1.2 A través de los medios de comunicación e Internet
- 1.3 LA SED

2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?

- 2.1 Es fundamental en la formación de los nuevos ciudadanos sensibles y respetuosos de la dignidad humana.
- 2.2 Si
- 2.3 Si. Los alumnos deben aprender a convivir y respetar a la población afrocolombiana

3. ¿En su calidad de RECTOR /COORDINADORA responsable de la institución educativa (tanto administrativa como académicamente), qué acciones institucionales han tomado para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?

- 3.1 0.
- 3.2 0
- 3.3 En el área de Sociales se ha analizado la importancia de inclusión de la etnia

4. ¿Cuáles estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?

- 4.1 Consejo Académico desarrolla la estrategia de plan de estudios para dejar plasmado en el currículo.
- 4.2 Foros, Talleres, etc.
- 4.3 Celebración del día de la afrocolombianidad. Análisis del Decreto 112/97 y aplicación

5. ¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?

- 5.1 Actualización del currículo desde la interculturalidad y derechos humanos
- 5.2 No lo sé
- 5.3 Exaltar los aportes históricos y culturales de las comunidades afrocolombianas

6. Para Usted qué significa:

A. RAZA:

- 6.1. Nuestra ascendencia, sangre y costumbres
- 6.2. Se refiere a personas a seres que comparten ciertas características.
- 6.3. Grupo de personas con características físicas, biológicas, culturales, sociales iguales

B. RACISMO:

- 6.1. Tendencia que refleja una falta de tolerancia con el respeto y dignidad de los seres humanos es discriminatoria.

6.2. Se refiere a la superioridad frente a otra raza

6.3 **Ideología** que considera la superioridad de una raza frente a las demás. Surge la discriminación.

C. AFROCOLOMBIANIDAD:

6.1. Todos los seres con ascendencia afro y nacidos en tierra colombiana con posibles cruces con autóctonos indígenas o mestizos.

6.2. Este término se refiere a los colombianos descendientes de África

6.3 **Es** un término para denominar a aquellos colombianos descendientes de África

7. **¿A partir de lo anterior, Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?**

6.1. No existen en serio.

6.2. Se presentan muy mínimamente, pero se saben manejar

6.3 **Apodos**, burlas, matoneo

8. **La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrodescendientes, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación y, para que, realmente, tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento qué sería necesario mejorar en la Institución para cumplir con él?**

8.1 La tolerancia, el respeto al ser humano.

8.2 0

8.3 Valorar a los estudiantes descendientes de África, considerarlos como iguales, rescatar sus cualidades y aportes como seres humanos.

ENTREVISTA DOCENTES

1. **La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año de 1997. ¿A través de qué medios ha conocido el Decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?**

1.1 La he conocido por medio de las diferentes actividades que se planean en el Colegio.

1.2 Socialización de los proyectos institucionales sobre afrocolombianidad.

2. **¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?**

2.2 **Es** muy importante implementaría ya que con esto se disminuirían la discriminación y la falta de tolerancia hacia la población afro.

2.2 Muy importante para crear conciencia sobre el respeto a la diversidad Sociocultural

3. **¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?**

3.1 Se han llevado a cabo la semana de la afrocolombianidad donde se busca rescatar el papel de la raza negra en nuestro proceso de mestizaje.

3.2 . Proyectos en el aula desde el área de Ciencias Sociales y trabajos colectivos presentados en izadas de bandera.

4. **¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?**

4.1 Creo que, desde la perspectiva de la inclusión, igualdad

4.2 Desde el reconocimiento del otro, como representantes de diversas etnias, sus valores, creencias, folclor, música, religión, gastronomía, retos y demás manifestaciones como el deporte, etc.

5. **Para Usted qué significa:**

A. RAZA

5.1 Conjunto de individuos descendientes de una familia o de un pueblo.

5.2 **Determinada** genéticamente con origen geográfico definido y/o de antepasados nativos o inmigrantes de otros lugares del planeta.

B. RACISMO

5.1 Actitud de desprecio hacia una raza, discriminándola por su color de piel, lengua, cultura, etc.

5.2 Actitud discriminatoria hacia algún grupo o integrantes de peste, ya sea por segregación o por actitudes xenófobas que influyen negativamente en la pluriculturalidad.

C. AFROCOLOMBIANIDAD

5.1 Colombia como descendiente de la raza negra proveniente de África

5.2 Se llama así al grupo de colombianos de origen africano que ingresaron como esclavos en la época de la colonia en América.

6. ¿A partir de lo anterior, Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

6.1 Agresiones físicas y verbales. Se utiliza la palabra negro para ofender, se les llama niches entre otros.

6.2 **Bullyng** o matoneo a compañeros o estudiantes de origen afro o tez oscura por tener ese color que denota su origen y descendientes de esclavos

7. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrodescendientes, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación y, para que, realmente, tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento qué sería necesario mejorar en la Institución para cumplir con él?

7.1 Mejorar el hecho que no solo sea una celebración, sino una oportunidad constante para involucrar a toda la comunidad educativa con el proceso de concientización y apropiación de la cultura negra como formadora de nación.

7.2. Difundir los valores y características de los integrantes de esta etnia, como de todos los que habitamos en el territorio colombiano. La diferencia no es un defecto, es parte de la riqueza cultural en nuestro país. Reconocerse en el otro como un ser con iguales condiciones en todas las etnias o grupos culturales. Interculturalidad es el intercambio entre colombianos de todos los grupos sin distinción

ENTREVISTA ESTUDIANTES .

1. Cada Entrevista respondida tiene un consecutivo desde el número 1, de tal manera que a cada respuesta le antecede dicho número.

- 1.1 Ninguna
- 1.2 Se hacen talleres, izadas de bandera
- 1.3 Izadas de bandera, clases de sociales, charlas en el auditorio
- 1.4 Ninguna
- 1.5 Ninguna
- 1.6 Noticias e Internet
- 1.7 El día de la raza y el día de la afrocolombianidad
- 1.8 Ninguna
- 1.9 Obras de teatro
- 1.10 Enseñar sobre la cultura y hacer implemento de ella
- 1.11 Enseñar sobre la cultura y hacer implemento de ella
- 1.12 Se celebra el día de la Afrocolombianidad
- 1.13 Actividades como el día de la Afrocolombianidad y la historia de Colombia
- 1.14 0
- 1.15 El día de la Independencia y el día de los derechos humanos
- 1.16 Enseñar sobre la cultura
- 1.17 Se realizan actividades como la Izada d bandera sobre este tema
- 1.18 Actividades culturales donde damos a conocer sobre afrocolombianidad
- 1.19 Actividades culturales donde damos a conocer sobre afrocolombianidad
- 1.20 Las izadas de bandera.
- 1.21 No discriminar a las diferentes razas
- 1.22 El día de la afrocolombianidad
- 1.23 Ninguna
- 1.24 Ninguna
- 1.25 0
- 1.26 0
- 1.27 Ninguna

- 2. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?**
- 2.1 Ninguna
 - 2.2 No la discriminación, respetar a las personas de otro color
 - 2.3 Que todos somos iguales, que no importa el color de la piel eso no hace a la persona.
 - 2.4 Respetar la raza de cada persona y la forma de pensar
 - 2.5 Respetar a las personas de color y no siendo elitista
 - 2.6 Si
 - 2.7 Que todos somos iguales, nadie es más o menos por tener características o creencias diferentes
 - 2.8 Pues no critica ninguna raza como afrocolombiana
 - 2.9 Con obras de teatro
 - 2.10 Se diferencia cultura y raza por eso no lo discriminaríamos
 - 2.11 Se diferencia cultura y raza por eso no lo discriminaríamos
 - 2.12 Pues las verdades casi no enseñaron nada eso a mi
 - 2.13 Enseñarnos
 - 2.14 0
 - 2.15 Nos enseñaran a no ser racistas y tener tolerancia
 - 2.16 Se diferencia cultura y por eso no hay discriminación
 - 2.17 Que los afrocolombianos son personas como todo el mundo, tuvieron un pasado muy feo y eso jamás debió ni debe suceder
 - 2.18 Que todos somos iguales
 - 2.19 Que todos somos iguales
 - 2.20 Actividades como foros, presentación de grandes pensadores acerca de la diferencia de la raza
 - 2.21 Evitar el racismo
 - 2.22 A querer a nuestros compañeros y a aceptarlos
 - 2.23 No aprendí nada porque el tema se trata muy poco
 - 2.24 Respetar a los demás o no discriminarlos
 - 2.25 0
 - 2.26 Que no podemos entrar a juzgar a ese tipo de personas porque también son seres humanos
 - 2.27 Ninguna

3. De estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras:

A. RAZA:

- 3.1 Tipo de color, de cultura, etc.
- 3.2 Mestizos, negros, etc.
- 3.3 Color de piel
- 3.4 Tipo de color, de cultura, etc.
- 3.5 Tipo de persona que según su tipo de color y cultura se define
- 3.6 Grupo humano con unas características especiales.
- 3.7 Personas con diferentes características
- 3.8 Casta o calidad del origen o linaje
- 3.9 Mestizos, etc.
- 3.10 El habla cambia
- 3.11 El habla es diferente
- 3.12 El color de la piel que nos caracteriza
- 3.13 Distintivo de cultura de ciertas personas en el mundo
- 3.14 0
- 3.15 Variación del aspecto de una especie
- 3.16 Color de piel de una persona
- 3.17 Es el color de piel de cada persona. Ej.: blancos, mestizos, afrocolombianos, etc.
- 3.18 Distinción
- 3.19 Se distingue una raza
- 3.20 Gran porcentaje de personas de una cultura
- 3.21 0
- 3.22 Es la forma de dividir a la gente según su raza y su sociedad
- 3.23 Gente con características físicas similares de un mismo origen
- 3.24 Tipo de comunidad de la cual nos diferenciamos unos de otros por el color de la piel.
- 3.25 Color de piel
- 3.26 0
- 3.27 Color de piel

B. RACISMO

- 3.1 Que van contra la raza afrocolombiana (negra).
- 3.2 Gente que nos les gusta las personas de otro color
- 3.3 Discriminación por color de piel o algunos grupos de personas

- 3.4 Que van contra la raza afrocolombiana
- 3.5 Insultar el color o la raza de una persona
- 3.6 Es una ideología de superioridad de algunos individuos sobre otros
- 3.7 Discriminación por el color de la piel o religión, etc.
- 3.8 Diferencia de diferentes razas
- 3.9 Es cuando la gente desprecia a las personas de color negro o blanco
- 3.10 El color de piel oscura
- 3.11 Color de piel
- 3.12 Discriminación del color
- 3.13 Persona que odia a otra por su raza
- 3.14 0
- 3.15 Odio/fobia a las personas que no son iguales a otras.
- 3.16 Discriminar a una persona de distinto color de piel
- 3.17 Es cuando insultamos o maltratamos a alguien por ser de otro color d piel u otro motivo
- 3.18 Discriminación de color
- 3.19 Discriminación por color o aspectos físicos
- 3.20 Discriminación a personas con diferente tono de piel
- 3.21 0
- 3.22 Discriminación por el color de la piel
- 3.23. Cuando una raza discrimina a otra
- 3.24 Discriminación a una persona por su color de piel
- 3.25 Son personas que no aceptan a una persona solo por su color de piel
- 3.26. 0
- 3.27 Son personas que no gustan de los negros

C. AFROCOLOMBIANIDAD

- 3.1 El cruce de los afrodescendientes y los colombianos
- 3.2. 0
- 3.3 Los colombianos que tienen un color de piel morena
- 3.4 **Personas** de color que residen en nuestro país
- 3.5 **Persona** de color que es oriunda de Colombia
- 3.6 **Es** la integración de cultura africana con la indígena
- 3.7 **africanos** que vinieron a Colombia a mejorar su estado de vida
- 3.8 **Es** la raza afrocolombiana que hace parte de nuestro país
- 3.9. 0
- 3.10 Llegada a América
- 3.11 Llegaron a América
- 3.12 Que en Colombia hay raza negra
- 3.13 Persona la cual es descendiente de África
- 3.14 0
- 3.15 Raza de origen colombiano formada entre las mezclas de la Colonia
- 3.16 Persona de color negro de nacionalidad colombiana
- 3.17 Son las personas de piel oscura
- 3.18 Son todos aquellos descendientes de los africanos
- 3.19 Orgullo del Pacífico
- 3.20 Negros Afros nacidos en Colombia
- 3.21 0
- 3.22 Son los negritos de Colombia
- 3.23 La raza negra de Colombia
- 3.24 Raza perteneciente a Colombia
- 3.25 El cruce de afrodescendientes y colombianos
- 3.26 0
- 3.27 Que son de raza negra y tienen nacionalidad colombiana

4. A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

- 4.1?
- 4.2 A veces molestan a la gente de color, les hacen bullying
- 4.3 **Que** algunos estudiantes no respetan y le hacen mucho bullying a los estudiantes que son negros
- 4.4 Ninguna
- 4.5 Ninguna
- 4.6 Si hay manifestaciones de discriminación con estudiantes discapacitados
- 4.7 Por el tono de piel, alguna discapacidad, por sexualidad
- 4.8 Pues no he visto y no se han presentado frecuencias de discriminación o razas
- 4.9 El tipo de color de la persona
- 4.10 Color de piel, origen, acento

- 4.11 El racismo es como la raza, la cultura, el habla, el origen, su personalidad
- 4.12 No. Ninguna
- 4.13 Muy frecuente, por el esquema que es la persona
- 4.14 0
- 4.15 Realmente ninguna para que se sientan ofendidos
- 4.16 La discriminación y la falta de respeto
- 4.17 Ninguna. Hay muchos afrocolombianos en el colegio y no ha habido ningún problema con racismo
- 4.18 Hay discriminación según su lugar de origen
- 4.19 Se discrimina con frecuencia manifestaciones, aspectos físicos y de color
- 4.20 Algunas veces los afros
- 4.21 A las personas negras
- 4.22 Que los llamen negros bullosos
- 4.23 Ninguna
- 4.24 Discriminación de raza-bullying de mayores hacia los menores-racismo hacia los morenos
- 4.25 Se presenta 10%
- 4.26 0
- 4.27 Que uno no debe discriminar a las personas negras
- 4.28 SI

5. ¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?

- 5.1 El respeto
- 5.2 Que está muy bien cuando hacen este tipo de actividades
- 5.3 La aceptación para estos grupos
- 5.4 Mucho orgullo pues todos somos iguales
- 5.5 Una gran importancia porque hay que respetar a las personas como son
- 5.6 Si hay manifestaciones de discriminación con estudiantes discapacitados
- 5.7 Es bueno porque empezamos a entender que todos somos iguales y no tiene que haber discriminación
- 5.8 La afrocolombianidad es importante ya que muchos hacen parte de ella y entre esos todos los colombianos tanto afros como no afros
- 5.9 Aprendizaje
- 5.10 El origen y cultura, buena creación artística
- 5.11 El origen y cultura y la integridad
- 5.12 Mucha importancia porque además yo soy negro
- 5.13 Bastante ya que es uno de los factores el cual se ha fundado esta nación
- 5.14 0
- 5.15 La importancia suficiente como para que sentamos integridad entre variación, raza y afrocolombianidad
- 5.16 La raza es el origen porque por ellos somos como somos
- 5.17 Pues la importancia que debo tener a todas las personas del mundo por todo por igual
- 5.18 Buena porque ellos son seres humanos igual que todos los demás sin importar su origen
- 5.19 A eso se puede saber las raíces de esa persona
- 5.20 Pues los afros eran esclavos y sin ellos Colombia no sería así
- 5.21 Tiene mucha importancia porque la raza afrocolombiana hace parte en mayor parte de nuestro país y Suramérica
- 5.22 A respetar al prójimo in importar su color de piel
- 5.23 Mucha pues esa raza es el origen de nuestro país
- 5.24 Mucha porque necesitamos reconocer que todos somos iguales así sea que seamos de diferente raza
- 5.25 Respetar a los que no son de mi misma clase
- 5.26 0
- 5.27 Que son muy trabajadores
- 5.28 Valorar a la raza negra

6. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. Desde su conocimiento ¿qué sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?

- 6.1 Hacer reconocimiento a esto a través de festivales
- 6.2 0
- 6.3 Mas charlas acerca del tema y repartir folletos que tengan esa información
- 6.4 Desde pequeños a los estudiantes ponerles normas ante personas de color y de una forma de pensar
- 6.5 Con más actividades sobre el aprendizaje de este tema
- 6.6 Establecer como tal la cátedra
- 6.7 Conmemorar sus días más seguidos como para tratar de concientizar a las personas de la igualdad y, desde mi punto de vista, hacerles un homenaje
- 6.8 0

- 6.9 Concursos-carnavales
- 6.10 Tener cultura y aprender que muchas cosas y calamidades les haya ocurrido a los afrocolombianos
- 6.11 No entiendo la pregunta
- 6.12 Que hayan días del afrocolombiano y sea un día de interactuar
- 6.13 Mas programas de integración que comience desde los padres formadores hasta que llegue a los niños y jóvenes para integrarse más todas las culturas
- 6.14 No veo lo que hay que mejorar, así está bien porque si se hace algo puede causar depresión para todos
- 6.15 Más capacitaciones para aprender a ser más tolerantes
- 6.16 No lo comprendo
- 6.17 Pues que en clases de sociales hicieran una reflexión sobre este tema
- 6.18 Fomentar el respeto
- 6.19 Aprender a aceptar a otras personas sin importar afrocolombiano
- 6.20 0
- 6.21 No cambiará sólo d actitudes por aceptarlos como personas que son como humanos que son
- 6.22 No sabemos del tema casi porque no se habla entonces todo
- 6.23 Toda pues no se sabe nada prácticamente ni sabemos del tema
- 6.24 El respeto hacia otro- lejos el racismo, a un lado- No ofender a los demás
- 6.25 0
- 6.26 Que inculcaran más los valores de donde viene cada persona porque muchas veces podemos juzgar, pero sin conocimiento.
- 6.27 Para la educación de la Institución de un buen colombiano
- 6.28 Crear campañas para dar a respetar a los negros

TABULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A DIRECTIVOS DOCENTES, DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA IED ANTONIO NARIÑO

DIRECTIVOS DOCENTES 1 ENCUESTAS
DOCENTES 2 ENCUESTAS
ESTUDIANTES 27 ENCUESTAS

ENTREVISTA DIRECTIVO DOCENTE –COORDINADORA

1. **La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año de 1997. ¿A través de qué medios ha conocido el Decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?**

No he tenido acercamiento

2. **¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?**

Creo que debe ser tratada desde sociales de forma integral

3. **¿En su calidad de COORDINADORA responsable de la institución educativa (tanto administrativa como académicamente), qué acciones institucionales han tomado para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?**

Ninguno en específico. Los maestros lo trabajan desde su asignatura

4. **¿Cuáles estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?**

Talleres

5. **¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?**

Reconocimiento de la diversidad y las raíces latinoamericanas desde la integralidad de las ciencias sociales

6. **Para Usted qué significa:**

A. RAZA:

Más allá del color de piel se refiere a la cultura y tradiciones de un grupo de personas

B. RACISMO

Rechazo a las personas de raza o cultura diferentes

C. AFROCOLOMBIANIDAD

Colombianos afrodescendientes. Reconocimiento de las raíces africanas

7 ¿A partir de lo anterior, Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

En ocasiones es más una actitud de las personas mestizas o negros que sienten que los demás están en contra de ellos

8. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrodescendientes, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación y, para que, realmente, tenga sentido la interculturalidad. ¿Desde su conocimiento qué sería necesario mejorar en la Institución para cumplir con él?

Tal vez sacar un poco del aula esos procesos de reflexión que se desarrollan al Interior de las aulas: muestras, foros, presentaciones....

ENTREVISTAA DOCENTES

1. La cátedra de estudios afrocolombianos fue instaurada desde el año de 1997. ¿A través de qué medios ha conocido el Decreto 1122 de 1998 que la reglamenta, los lineamientos y estrategias para su implementación?

1.2 No lo he conocido, no es difundido

1.3 Se hicieron seminarios en esa época, pero no más

2. ¿Considera que es importante su implementación en las instituciones educativas?

2.2 Es importante establecer en las instituciones la CEA

2.3 Partiendo del hecho de entender al país como una nación pluriétnica y multicultural es básico y fundamental

3. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas y metodológicas se han desarrollado en su Institución para implementar la cátedra de estudios afrocolombianos?

3.2 En la institución no se evidencia esta implementación

3.3 Se ha desarrollado en el colegio como proyecto transversal

4. ¿Desde qué perspectiva se fundamenta teóricamente esta implementación?

4.2 No existe ninguna perspectiva de implementación

4.3 Los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad

5. Para usted qué significa:

A. RAZA

5.2 Conjunto de características fenotípicas, culturales y sociales de un determinado grupo humano

5.3 Etnia

B. RACISMO

5.2 Factor cultural asociado a la exclusión de las personas por razones étnicas o de género

5.3 Discriminación

D. AFROCOLOMBIANIDAD

5.2 Conjunto de comunidades constituidas por la diáspora africana en nuestro territorio

5.3 Pluriculturalidad y aportes de etnias al desarrollo y consolidación de nación

6. A partir de lo anterior, ¿Cuáles manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?

5.2 No se evidencian factores de discriminación

5.3 Discriminación racial

7. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrodescendientes, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos del país conozcan sus valiosos aportes a la formación de la Nación y, para que, realmente, tenga sentido la

Interculturalidad. ¿Desde su conocimiento qué sería necesario mejorar en la Institución para cumplir con él?

7.2 En primer lugar sensibilizar a la comunidad educativa para iniciar un proceso de reconocimiento a la diferencia y, luego se inicia su implementación.

7.3 Políticas institucionales que orienten al proyecto y no sólo desde el área de Ciencias Sociales.

ENTREVISTA ESTUDIANTES

1. En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. En el Colegio, ¿Cuáles actividades se realizan para su implementación?

- 1.1 Ninguno
- 1.2 Ninguno
- 1.3 No. No hay
- 1.4 No
- 1.5 No sé
- 1.6 No sé o no he visto eso
- 1.7 No
- 1.8 No hacen ninguna actividad
- 1.9 0
- 1.10 No
- 1.11 No sé
- 1.12 No se ha hablado de eso
- 1.13 El día de la raza
- 1.14 El día de la raza
- 1.15 Ninguna
- 1.16 0
- 1.17 Ninguna actividad
- 1.18 Ninguna actividad
- 1.19 0
- 1.20 El proyecto 40x40
- 1.21 No sé
- 1.22 Pues que yo sepa ninguna
- 1.23 No hay
- 1.24 No hay
- 1.25 Que no los discriminen
- 1.26 Ninguna. Discriminación de las personas en las instituciones
- 1.27 Ninguna
- 1.28 Que por ley en los colegios no debe haber esclavos o cosas así

2. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?

- 2.1 En realidad, no han hecho nada sobre la afrocolombianidad (21 de mayo)
- 2.2 En el colegio no se realiza
- 2.3 No
- 2.4 Día de la raza no se muestra aquí
- 2.5 No se ha realizado
- 2.6 No sé
- 2.7 No sé
- 2.8 No han hecho eso
- 2.9 0
- 2.10 No. Acá no hacen el día de la afrocolombianidad
- 2.11 No han hecho actividades sobre eso aquí
- 2.12 0
- 2.13 Ya he aprendido que, aunque seamos de color diferente todos tenemos derecho a la igualdad
- 2.14 Que todos tenemos los mismos derechos
- 2.15 Ninguno
- 2.16 0
- 2.17 Que no hay que ser racista
- 2.18 0
- 2.19 0
- 2.20 Todos
- 2.21 No sé
- 2.22 No ser racista y aprender a valorarlos a ellos

- 2.23 No se realiza en el colegio
- 2.24 No hay
- 2.25 En el colegio no
- 2.26 No ser racistas, pero en este colegio no enseñan
- 2.27 No
- 2.28 En el colegio no se realiza

3. De estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras:

A. RAZA

- 3.1 Gente o personas con distintos colores de piel
- 3.2 Persona de color
- 3.3 Diferencia de animales
- 3.4 Atentar contra los derechos del ser humano
- 3.5 Es como diferenciar los tipos de animales
- 3.6 Diferencia del color de una persona
- 3.7 Diferencia de animales
- 3.8 Depende de la descendencia
- 3.9 Como se clasifican los animales de la misma especie, pero de diferente aspecto
- 3.10 Es un grupo que tiene iguales genes o que tienen algo del que todos los del grupo
- 3.11 Son las clases de color de las personas o animales
- 3.12 Su cultura o tipo de color
- 3.13 Mestiza
- 3.14 Es la gente que tiene el mismo color de piel
- 3.15 Las cuales se identifican por su color
- 3.16 Blanco, tipo de color
- 3.17 La raza de alguien
- 3.18 Origen de una persona
- 3.19 Tipo de color
- 3.20 0
- 3.21 No sé
- 3.22 Lo que se le dan a las personas de cada país según sea
- 3.23 Es el color de la piel
- 3.24 0
- 3.25 De donde viene color u otra cosa
- 3.26 Que color de piel
- 3.27 Una diferencia
- 3.28 Es el color de la piel

B. RACISMO

- 3.1 Aceptar a gente con distintos colores de piel
- 3.2 No aceptar a las personas de color
- 3.3 Discriminación a una persona
- 3.4 Discriminación hacia una persona diferente
- 3.5 Cuando alguien discrimina personas de otra cultura
- 3.6 Discriminación a una persona
- 3.7 Discriminación hacia una persona
- 3.8 Es una discriminación
- 3.9 Acto discriminatorio contra cualquier persona ya sea de color, chino, gringo o por idioma
- 3.10 Es discriminar por ejemplo un hombre de otro color porque es diferente a los demás
- 3.11 Es lo que se hace cuando no aceptamos a las personas de otro color o nacionalidad
- 3.12 Estar en contra de las personas de color
- 3.13 Discriminación de color mestiza
- 3.14 Criticar a las personas por el color de la piel
- 3.15 Cuando se rechaza a alguien por sus creencias o su color de piel
- 3.16 Negro. Personas que no aceptan a las demás personas de color
- 3.17 Cuando alguien no quiere a los negros y les da asco
- 3.18 Personas que discriminan
- 3.19 Personas que no aceptan a las personas de color
- 3.20 0
- 3.21 Su color de piel
- 3.22 Discriminación a los negros
- 3.23 Rechazar o irrespetar a los Afros
- 3.24 Tenerle fastidio a un negro
- 3.25 Burlarse de alguien por su color, por ser grande
- 3.26 Rechazar a los que no son de su raza
- 3.27 Diferencias entre todos
- 3.28 Burlarse de alguien negro

C. AFROCOLOMBIANIDAD

- 3.1 Valorar la cultura negra en Colombia
 - 3.2 Valorar la cultura negra en Colombia
 - 3.3 No sé
 - 3.4 Discriminar y atentar sobre sus derechos como ser humano
 - 3.5 No sé
 - 3.6 No sé
 - 3.7 No sé
 - 3.8 Son colombianos que tienen descendencia africana
 - 3.9 Comunidad de África que trajeron a Colombia hace miles de años
 - 3.10 Descendientes africanos que fueron traídos a Colombia cuando se realizó la colonización.
 - 3.11 Son los afros o africanos que se crían aquí en Colombia
 - 3.12 Persona con rasgos africanos
 - 3.13 Color piel morena
 - 3.14 Gente de color que vive en Colombia
 - 3.15 Población negra de Colombia
 - 3.16 0
 - 3.17 De los negros
 - 3.18 0
 - 3.19 No sé
 - 3.20 0
 - 3.21 Mezclación
 - 3.22 0
 - 3.23 Pues los afros de Colombia
 - 3.24 0
 - 3.25 Valorar la cultura negra
 - 3.26 Africanos que fueron traídos aquí y nacieron aquí
 - 3.27 Personas afro de Colombia
 - 3.28 Respetar la cultura negra
4. **A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?**
- 4.1 Más o menos
 - 4.2 Más o menos
 - 4.3 Pues no he conocido casos
 - 4.4 El racismo
 - 4.5 Ninguna
 - 4.6 El color de la piel, la altura
 - 4.7 Racismo en forma de juego o broma
 - 4.8 Las protestas gay
 - 4.9 0
 - 4.10 Los hombres que son homosexuales
 - 4.11 Peleas en las calles, discriminar a las personas especiales y/o de otro color
 - 4.12 Ninguna
 - 4.13 No. Porque si uno se hace respetar no le harán nada de racismo
 - 4.14 Racismo
 - 4.15 Ninguno
 - 4.16 Raza
 - 4.17 Ninguna
 - 4.18 Por lo que yo tengo sabido es racismo
 - 4.19 Raza
 - 4.20 Que más o menos están como en pandillas
 - 4.21 Hacen sentir muy mal a los de color canela. Hay mucho racismo y discriminación
 - 4.22 Discriminan a muchos niños por su color o muchas veces porque no tienen un aspecto bonito
 - 4.23 0
 - 4.24 Ninguna
 - 4.25 A tratar mal a los negros
 - 4.26 Maltrato, bullying, groserías, apodos
 - 4.27 Nada
 - 4.28 Si
5. **¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?**

- 5.1 Aceptar y respetar las razas. Respetar y valor
 - 5.2 Valorar a la raza negra
 - 5.3 No sé
 - 5.4 Qué es una potenciación de fascismo. Sólo porque sean diferentes no signifique los conocimientos de cada uno
 - 5.5 No sé
 - 5.6 Una fiesta es el reconocimiento que hacen cada año
 - 5.7 No sé
 - 5.8 Ninguna
 - 5.9 0
 - 5.10 Ninguna
 - 5.11 Algunos son muy importantes para trabajos, estudios, deportes
 - 5.12 Su historia
 - 5.13 Le preguntan hartas cosas que uno sabe
 - 5.14 Me interesa lo afrocolombiano
 - 5.15 No
 - 5.16 0
 - 5.17 De los negros los esclavos
 - 5.18 0
 - 5.19 0
 - 5.20 El proyecto 40x40
 - 5.21 Mucha importancia al afrocolombiano
 - 5.22 0
 - 5.23 Respetar, valorar y no discriminar
 - 5.24 Respeto
 - 5.25 Pues no me gusta que sean malos con los negros
 - 5.26 El respeto a esas personas
 - 5.27 Respeto, bienvenida
 - 5.28 Colaborar a la raza negra
- 6. La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. Desde su conocimiento ¿qué sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?**
- 6.1 Sería hacer campañas respetando a la raza de distinta gente y los muchachos y profesores respeten a estas culturas.
 - 6.2 Que aceptaran a cualquier persona en Colombia en cualquier país o en los colegios
 - 6.3 No sé
 - 6.4 Supongo que dejar el racismo, la discriminación hacia la otra persona diferente a nosotros mismos
 - 6.5 No sé
 - 6.6 No sé
 - 6.7 No sé
 - 6.8 No sé
 - 6.9 0
 - 6.10 No sé la verdad
 - 6.11 Dejar de discriminar a la gente. Todos somos iguales ante Dios
 - 6.12 0
 - 6.13 No he participado
 - 6.14 Comportamiento e igualdad
 - 6.15 Si para la interculturalidad
 - 6.16 0
 - 6.17 0
 - 6.18 0
 - 6.19 0
 - 6.20 Los niños siguieran en los mismos deportes todos los años
 - 6.21 No sé
 - 6.22 0
 - 6.23 Hacer actividades
 - 6.24 Que los profesores enseñen que no haya fascismo
 - 6.25 Crear actividades para respetar a los negros
 - 6.26 Hacer campañas para que los niños los respeten
 - 6.27 Respetar las personas
 - 6.28 Crear una campaña para dar a respetar a los negros

TABULACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTA APLICADAS A DIRECTIVOS DOCENTES, DOCENTES Y ESTUDIANTES DE LA IED FERNANDO MAZUERA

1. **En Colombia la Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue reglamentada a partir del año 1997. En el Colegio, ¿Cuáles actividades se realizan para su implementación?**
 - 1.1 Si. El respeto a todas las personas
 - 1.2 Tratarlos con mucho respeto
 - 1.3 No sé nada de afrocolombianos.
 - 1.4 El día de la raza, el día de blancos y negros, integraciones afrocolombianos
 - 1.5 El día de la raza negra, el día de blancos y negros, integraciones afrocolombianas.
 - 1.6 No sabía de esto hasta ahora, pero creo que es algo ya superado por la mayoría de las personas.
 - 1.7 Celebración y festivales sobre la cultura Afrocolombiana, talleres y actividades relacionados con compañeros de distinto color, raza y costumbres. Se nos enseña a respetar y no practicar ningún tipo de Bullying a nuestros compañeros afrocolombianos porque todos somos seres humanos con igualdad de oportunidades.
 - 1.8 El respeto
 - 1.9 EL respeto, la colaboración con ellos
 - 1.10 La tónica del Quindío 10 de agosto de la Raza
 - 1.11 La crónica del Quindío, 10 de agosto de 2014
 - 1.12 La crónica del Quindío, 10 de agosto de 2014
 - 1.13 Las actividades que realizan son: Carteleras, discursos, bailes

2. **¿Cuáles han sido los principales aprendizajes y reflexiones que ha construido a partir de las diferentes actividades que sobre afrocolombianidad se realizan en el Colegio?**
 - 2.1 En que la gente es igual a todas las demás
 - 2.2 Aprender de ellos y verlos como iguales
 - 2.3 Que uno debe respetar el color de las demás personas.
 - 2.4 El respeto, la tolerancia.
 - 2.5 El respeto y la tolerancia
 - 2.6 No discriminar por el color o raza ya que somos personas, sino que se diferencia de color
 - 2.7 A veces uno piensa qué decirle negro a un compañero o persona de distinto color de piel no significa nada o que esas personas están acostumbradas a comentarios racistas y esclavistas y uno aprende que hay que tratar a las personas como que son sin importar su raza, género y costumbres, a respetarlos y no identificarlos por su color de piel porque para eso tienen un nombre y viven en el mismo país que nosotros
 - 2.8 No he participado de ninguna
 - 2.9 Aprender a convivir con ellos y ayudarles en lo que se pueda y así somos buenos amigos y nos llevamos bien en todo momento
 - 2.10 Las danzas y carnavales del respeto y racismo
 - 2.11 Las danzas y carnavales, el respeto y el racismo
 - 2.12 Las danzas y carnavales, el respeto y el racismo
 - 2.13 Primeros aprendizajes y reflexiones: Que debemos respetar y respetarnos, que todos somos iguales, seamos blancos o negros tengamos el mismo idioma o no o las diferentes creencias

3. **De estos aprendizajes que significados le puede asignar a las siguientes palabras:**
 - A. **RAZA**
 - 3.1 0
 - 3.2 Tipo de piel o estrato social
 - 3.3 Que no importan de donde vengan
 - 3.4 Son cuatro grupos que hay
 - 3.5 Son cuatro grupos étnicos que hay
 - 3.6 Diferente color, nacionalidad, personalidad, acento, etc.
 - 3.7 . Nuestros orígenes culturales que nos hacen diferentes de las otras personas
 - 3.8 Humanidad digna
 - 3.9 Se refiere a un grupo de humanos caracterizado por un mismo rango físico, color de piel o la fisonomía que se transmite de generación en generación.
 - 3.10 Se refiere a un grupo de humanos caracterizado por un mismo rasgo y color de piel
 - 3.11 Gran grupo d personas pertenecientes a una de las grandes razas con características culturales propias y distintivas que perduran en la historia “raza gitana”
 - 3.12 Se refiere a un grupo de humanos caracterizados
 - 3.13 Son grupos étnicos en los que se divide la especie humana o las diferentes creencias
 - B. **RACISMO**

3.1 0

- 3.2 Persona que no quiere a su color contrario o estrato social contrario
- 3.3 Que uno debe respetar a las demás personas, no importa de donde vengan ni el color
- 3.4 No tolerancia a otros grupos
- 3.5 No tolerancia a otros grupos
- 3.6 Discriminar hasta matar
- 3.7 La no aceptación de convivir con personas diferentes o iguales a nosotros es la ignorancia en cierto sentido creer que somos más que los demás
- 3.8 Igualdad
- 3.9 Es un sentimiento o comportamiento que consiste en la exacerbación del sentido racial de un grupo étnico
- 3.10 Es un sentimiento de comportamiento que consiste en la observación del sentido
- 3.11 Se refleja, además en las agresiones contra los negros y asiáticos en discriminaciones en el sistema judicial y en el empleo
- 3.12 Es un sentimiento el comportamiento que consiste en la observación del sentido racial de un grupo
- 3.13 Es una ideología en la cual menosprecian otras razas, de la cual se mantiene aislados. Se refleja mucho contra personas negras, asiáticas, en los campos judiciales, sociales y de empleo

C. AFROCOLOMBIANIDAD

- 3.1 0
- 3.2 Los descendientes de los indígenas o persona de color oscuro
- 3.3 Afro es de otro color
- 3.4 Es una herencia que nos dejaron culturas africanas
- 3.5 No al racismo a la igualdad
- 3.6 No al racismo y a la igualdad
- 3.7 Personas con color oscuro de piel que llamamos de color o "negros" que viven en Colombia y que no sólo viven en el Chocó o en la Costa Pacífica-Atlántica si no que comparten nuestro entorno en la capital Bogotá, de los cuales también aprendemos sus raíces y cultura; además que todos tenemos de nuestros ancestros afrocolombianidad en la sangre por más blancos que nos veamos.
- 3.8 Todos hermanos colombianos
- 3.9 Es el conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales desarrollado por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra nación
- 3.10 Es el conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales
- 3.11 Es una de las dos grandes herencias que sembraron las culturas africanas dentro de la identidad cultural colombiana
- 3.12 Es el conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales desarrollado por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra nación
- 3.13 Es un conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales, valores y sentimientos que están integrados en la cotidianidad individual de todos nosotros y nosotras, es un patrimonio de cada colombiano
- 4. **A partir de lo anterior, ¿Qué manifestaciones de discriminación y racismo se presentan con mayor frecuencia en la Institución?**
 - 4.1 En que muchas personas llaman negros a nuestros afrocolombianos sin tener en cuenta que nadie tiene la culpa de tener la piel de color o no
 - 4.2 Ninguno
 - 4.3 Es frecuente más el racismo
 - 4.4 Comparaciones y ofensas
 - 4.5 Comparaciones y ofensas
 - 4.6 Que los discriminan por su color, lo llaman por su color o apodo y no por su nombre u otras discriminaciones del pasado
 - 4.7 A veces hacer Bullyng y decirle negro a un compañero
 - 4.8 Ninguna
 - 4.9 Hay algunos jóvenes que los llaman negros, pero con respeto
 - 4.10 Promover más la identidad raizal desde los primeros años de escolaridad
 - 4.11 Estos son como el maltrato hacia los niños de color y crean un rechazo psicológico y provocan temores, etc.
 - 4.12 Promover más la identidad raizal desde los primeros años de escolaridad hasta la educación media, expresiones artísticas como representación de carnavales resaltando las diferentes danzas representativas de cada región
- 5. **¿Cómo estudiante qué importancia le concede al reconocimiento de lo afrocolombiano?**
 - 5.1 Que son seres humanos y, por lo tanto, tienen los mismos derechos que las demás personas
 - 5.2 Me parece que es muy importante porque ellos vienen de nuestros ancestros y son personas guerreras que valen mucho
 - 5.3 Pues que el afrocolombiano las personas deben respetar a los demás, todos somos iguales
 - 5.4 Es importante aprender y poner en práctica el respeto hacia nuestro antepasado
 - 5.5 Es importante aprender y poner en práctica el respeto hacia nuestro antepasado
 - 5.6 L igualdad porque eso es lo que se merece y no estar discriminando por su color
 - 5.7 Yo creo que todos somos iguales y que tanto Afrocolombiano como mestizos porque blancos no somos, tenemos talentos y cosas positivas que aprender uno de otro.

- 5.8 Es bueno pensar que haya personas que se preocupan por una sociedad mejor sin importar raza o color
- 5.9 La importancia es la diversidad étnica que es muy vista aquí en Colombia. La cultura, las costumbres y dialectos
- 5.10 Que debemos respetar a todas las personas de diferente color y no ser rechazados
- 5.11 Lo que soportaron como la esclavitud y el rechazo por ser de color
- 5.12 Qué debemos respetar a todas las personas de diferente color y no ser rechazados
- 5.13 Todos somos personas, considero que todos somos iguales como seres humanos. La afrocolombianidad es un patrimonio y orgullo para mí como estudiante...
- 6. **La cátedra fue creada con el propósito de afianzar la identidad de las comunidades afrocolombianas, también con la pretensión que todos los niños, niñas, jóvenes, adultos del país, conozcan sus valiosos aportes a la formación de la nación, y para que realmente tenga sentido la interculturalidad. Desde su conocimiento ¿qué sería necesario mejorar en la institución para cumplir con él?**
 - 6.1 Que sean tratados como los demás hombres sin importar sus creencias, religión o nivel económico
 - 6.2 Escuchar más y ser muy unidos
 - 6.3 Pues que la gente piensa que el color de las personas es malo y no sabe que el color no importa, que todo el mundo vale igual, que la gente debe cambiar en lo que piensa de ellos.
 - 6.4 Más actividades de socialización
 - 6.5 Más actividades de socialización
 - 6.6 No discriminar de ningún modo a los otros y simplemente igualdad y humildad
 - 6.7 A veces la cultura Afrocolombiana es propiamente más racista que la blanca, por así decirlo, creo que uno se debe aceptar como es sin importar lo que digan los demás, a compartir momentos buenos y malos porque el bullying es para cualquiera sin importar el color de la piel, creo que a los jóvenes de ahora les deberían inculcar el respeto, la prudencia y la solidaridad hacia los demás.
 - 6.8 Quizás formar grupos más seguidos de integración para compartir ideas todos juntos.
 - 6.9 Promover más la identidad raizal desde los primeros años de escolaridad hasta la educación media, expresiones artísticas como representación de carnavales resaltando las diferentes danzas representativas de cada región.
 - 6.10 Las cantaoras (¿de historia?) se unen en Bogotá, diálogos en cátedra de la Afrocolombianidad
 - 6.11 Promover más la identidad raizal desde los primeros años de escolaridad hasta la educación media, expresiones de carnavales resaltando las diferentes danzas representativas de cada región, más material audiovisual para el reconocimiento de la cultura afrocolombiana
 - 6.12 0
 - 6.13 La comunicación y el respeto de esto depende que todos nos logremos conocer y saber cuán importante son las razas y lo Afrocolombiano que tenemos todos

	DIRECTIVOS	DOCENTES	ESTUDIANTES
CONOCIMIENTO DE LA POLÍTICA	DOCUMENTOS SED, MEN, INTERNET	NO LA CONOCE, NO HAY DIFUSIÓN. SEMINARIOS RECIENTE PROMULGADA LA POLÍTICA. POR MEDIO DE ACTIVIDADES PLANEADAS EN EL COLEGIO. SOCIALIZACIÓN DE PROYECTO AFROCOLOMBIANIDAD.	
IMPORTANCIA	FORMACIÓN NUEVAS CIUDADANÍAS CONVIVENCIA Y RESPETO IMPLEMENTACIÓN CIENCIAS SOCIALES	ES IMPORTANTE IMPLEMENTAR PARA DISMINUIR LA INTOLERANCIA HACIA LA POBLACIÓN AFRO CREAR CONCIENCIA SOBRE RESPETO A LA DIVERSIDAD SOCIO-CULTURAL. RECONOCIMIENTO DE LA PLURICULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD.	IMPORTANCIA DEL AFROCOLOMBIANO: SON SERES HUMANOS Y MERECE RESPETO. VIENEN DE NUESTROS ANCESTROS Y SON GUERREROS. RESPECTAR A TODAS LAS PERSONAS. RESPECTAR A LOS ANTEPASADOS. ACEPTACIÓN PARA ESTOS GRUPOS. MUCHO ORGULLO PUES TODOS SOMOS IGUALES. ORIGEN Y CULTURA BUENA CREACIÓN ARTÍSTICA. SABER LAS RAICES DE ESA PERSONA. VALORAR LA RAZA NEGRA FACTOR EN QUE SE HA FUNDADO ESTA NACIÓN QUIENES SOPORTARON LA ESCLAVITUD Y RECHAZO POR EL COLOR. ACEPTAR Y RESPETAR LAS RAZAS. COLABORAR A LA RAZA NEGRA. PROYECTO 40X40.
ACCIONES	ASIGNATURAS, ÁREA SOCIALES		
ESTRATEGIAS	TRASVERSALIDAD PLAN DE ESTUDIOS TALLERES FOROS, CELEBRACIÓN AFROCOLOMBIANIDAD	SEMANA AFROCOLOMBIANIDAD PARA RESCATAR EL PAPEL DE LA RAZA NEGRA EN PROCESO DE MESTIZAJE. PROYECTOS DE AULA EN CIENCIAS SOCIALES Y TRABAJOS COLECTIVOS EN FIZADAS DE BANDERA. NO SE EVIDENCIA IMPLEMENTACIÓN.	ACTIVIDADES EN EL COLEGIO. - NINGUNA - FIZADAS DE BANDERA. - DIA DE LA AFROCOLOMBIANIDAD. - DIA DE LA RAZA. - ACTIVIDADES CULTURALES. - NOTICIAS EN INTERNET. - CLASES DE SOCIALES. - CRÓNICA DEL QUINDÍO. - CELEBRACIÓN DE FESTIVALES.

		COMO PROYECTO TRASVERSAL	TALLERES Y ACTIVIDADES CONTRAL BULLYNG COMPANEROS AFROCOLOMBIANOS - NO SABE NADA DE AFROCOLOMBIANOS. - DÍA DE BLANCOS Y NEGROS.
FUNDAMENTACIÓN	RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD, INTEGRALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES, INTERCULTURALIDAD Y DERECHOS HUMANOS. EXALTACIÓN DE APORTES HISTÓRICOS Y CULTURALES	NO EXISTE UNA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA SU IMPLEMENTACIÓN. CONCEPTOS DE INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD. RECONOCIMIENTO DEL OTRO COMO ETNIA DESDE CREENCIAS, FOLCLOR, MUSICA RELIGIÓN Y GASTRONOMÍA.	APRENDIZAJES: NO SER RACISTAS Y APRENDER A VALORARLOS. - NO SE HA HECHO ESO. - NO SE REALIZA. - NO DISCRIMINAR A LAS DIFERENTES RAZAS. - RESPETAR A LAS PERSONAS DE COLOR. - NO SER ELITISTA. - TODOS SOMOS IGUALES. - EVITAR EL RACISMO. - RESPETAR A LOS DEMÁS. - NO PODEMOS ENTRAR A JUZGAR A ESE TIPO DE PERSONAS. - NO SER RACISTAS. - HACER CONCIENCIA DEL VOCABULARIO CUANDO SE REFIEREN A OTROS A VECES NO PENSAMOS QUE LAS PALABRAS OFENDEN
RAZA	COLOR DE PIEL, CULTURA Y TRADICIONES, ASCENDENCIA DE SANGRE Y COSTRUMBRES, GRUPO DE PERSONAS CON CARACTERÍSTICAS SIMILARES.	CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS, FENOTÍPICAS SOCIALES, CULTURALES DE UN DETERMINADO GRUPO HUMANO. ETNIA CONJUNTO DE INDIVIDUOS DESCENDIENTES DE UNA FAMILIA O UN PUEBLO. DETERMINACIÓN GENÉTICA CON ORIGEN GEOGRÁFICO DEFINIDO, ANTEPASADOS NATIVOS Y MIGRANTES DE OTROS LUGARES DEL PLANETA.	PERSONAS CON DISTINTOS COLORES DE PIEL PERSONAS DE COLOR DIFERENCIA DE ANIMALES DEPENDE DE LA DESCENDENCIA ATENTA CONTRA LOS DERECHOS DE LA PERSONA. ORIGEN DE UNA PERSONA GRUPO DE PERSONAS CON CARACTERÍSTICAS ESPECIALES. HABLA DIFERENTE. VARIACIÓN DEL ASPECTO DE UNA ESPECIE PERSONAS DE UNA CULTURA GENTE CON CARACTERÍSTICAS SIMILARES DE UN MISMO ORIGEN. MESTIZA. NO SE.
RACISMO	RECHAZO A PERSONAS DE RAZA O CULTURA DIFERENTE.	FACTOR CULTURAL ASOCIADO A LA EXCLUSIÓN DE LAS PERSONAS POR	ACEPTAR A GENTE CON DISTINTOS COLORES DE PIEL

	<p>TENDENCIA A FALTA DE TOLERANCIA RESPECTO Y DIGNIDAD DE LOS SERES HUMANOS. IDEOLOGÍA QUE CONSIDERA SUPERIORIDAD DE UNA RAZA.</p>	<p>RAZONES ÉTNICAS O DE GÉNERO.</p> <p>DISCRIMINACIÓN, ACTITUDES DE DESPRECIO HACÍA UNA RAZA POR SU COLOR DE PIEL, LENGUA O CULTURA.</p> <p>ACTITUD DISCRIMINATORIA HACÍA UN GRUPO O SUS INTEGRANTES POR SEGREGACIÓN O XENOFOBIA.</p>	<p>NO ACEPTAR A LAS PERSONAS DE COLOR.</p> <p>DISCRIMINACIÓN.</p> <p>DISCRIMINACIÓN CONTRA CUALQUIER PERSONA YA SEA CHINO, GRINGO O POR IDIOMA</p> <p>QUE VA EN CONTRA DE LA RAZA AFROCOLOMBIANA</p> <p>DISCRIMINACIÓN POR COLOR DE PIEL</p> <p>DISCRIMINACIÓN A PERSONAS DIFERENTES.</p> <p>DISCRIMINACIÓN A PERSONAS DE OTRA CULTURA.</p> <p>NO TOLERANCIA A OTROS GRUPOS.</p> <p>DISCRIMINAR HASTA MATAR.</p> <p>AGRESIONES A NEGROS Y ASIÁTICOS EN EL SISTEMA JUDICIAL Y EMPLEO.</p> <p>IDEOLOGÍA EN QUE SE DESPRECIAN A OTRAS RAZAS.</p> <p>QUE VAN CONTRA LA RAZA AFROCOLOMBIANA.</p> <p>ODIOFOBIA A LAS PERSONAS QUE NO SON IGUALES A OTRAS.</p>
<p>AFROCOLOMBIANIDAD</p>	<p>RECONOCIMIENTO DE RAICES AFRICANAS, SERES CON ASCENDENCIA AFRICANA CON POSIBLES CRUCES INDÍGENAS O MESTIZOS, DESCENDIENTES DE AFRICA.</p>	<p>COLOMBIA COMO DESCENDIENTE DE LA RAZA NEGRA.</p> <p>SE LLAMA ASÍ AL GRUPO DE COLOMBIANOS DE ORIGEN AFRICANO QUE INGRESARON COMO ESCLAVOS EN LA ÉPOCA DE LA COLONIA.</p> <p>CONJUNTO DE COMUNIDADES CONSTITUIDAS POR LA DIÁSPORA AFRICANA EN NUESTRO TERRITORIO.</p> <p>PLURICULTURALIDAD Y APORTES DE ETNIAS AL DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE NACIÓN.</p>	<p>EL CRUCE DE AFRODESCENDIENTES Y COLOMBIANOS.</p> <p>COLOMBIANOS CON PIEL COLOR MORENA.</p> <p>PERSONA DE COLOR QUE RESIDE EN NUESTRO PAÍS.</p> <p>INTEGRACIÓN DE CULTURA AFRICANA CON LA INDÍGENA.</p> <p>AFRICANOS QUE VINIERON A COLOMBIA A MEJORAR SU ESTADO DE VIDA.</p> <p>EN COLOMBIA HAY RAZA NEGRA. SON LOS NEGRITOS DE COLOMBIA.</p> <p>LOS DESCENDIENTES DE LOS INDÍGENAS O PERSONAS DE COLOR OSCURO.</p> <p>HERENCIA DE LAS PERSONAS AFRICANAS.</p> <p>Personas con color oscuro de piel que llamamos de color o "negros" que viven en Colombia y que no sólo viven en el Chocó o en la Costa Pacífica-Atlántica si no</p>

			<p>que comparten nuestro entorno en la capital Bogotá, de los cuales también aprendemos sus raíces y cultura; además que todos tenemos de nuestros ancestros afrocolombianidad en la sangre por más blancos que nos veamos.</p> <p>Es el conjunto de aportes y contribuciones materiales y espirituales desarrollado por los pueblos africanos y la población afrocolombiana en el proceso de construcción y desarrollo de nuestra nación.</p> <p>ORGULLO DEL PACÍFICO</p> <p>RAZA NEGRA CON NACIONALIDAD COLOMBIANA</p>
MANIFESTACIONES RACISMO	<p>ACTITUD PROPIA DE NEGROS O MESTIZOS QUE SE SIENTEN DISCRIMINADOS (AUTODISCRIMINACIÓN)</p> <p>NO EXISTE.</p> <p>SE PRESENTA MÍNIMAMENTE.</p> <p>APODOS, BURLAS Y MATONEO.</p>	<p>NO SE EVIDENCIAN FACTORES DE DISCRIMINACIÓN.</p> <p>DISCRIMINACIÓN RACIAL.</p> <p>AGRESIONES FÍSICAS Y VERBALES.</p> <p>SE UTILIZA LA PALABRA NEGRO PARA OFENDER. SE LES DICE NICHES.</p> <p>BULLYNG O MATONEO A ESTUDIANTES DE ORIGEN AFRO DE TEZ OSCURA QUE DENOTA SU ORIGEN DE DESCENDIENTES DE ESCLAVOS.</p>	<p>NINGUNA</p> <p>PROTESTAS GAY.</p> <p>LOS HOMBRES QUE SON HOMOSEXUALES.</p> <p>QUE ESTÁN EN PANDILLAS.</p> <p>HACER SENTIR MAL A LOS DE COLOR CANELA.</p> <p>DISCRIMAN POR NO TENER ASPECTO BONITO.</p> <p>MALTRATO, BULLYNG, GROSERÍAS.</p> <p>DISCRIMINACIÓN POR EL TONO DE PIEL, DISCAPACIDAD O SEXUALIDAD.</p> <p>COMPARACIONES Y OFENSAS.</p> <p>DISCRIMINACIÓN POR COLOR.</p> <p>LLAMAR NEGRO PERO CON RESPETO.</p>
PROPUESTAS	<p>SACAR DEL AULA LAS REFLEXIONES E IMPLEMENTAR FOROS, PRESENTACIONES.</p> <p>TOLERANCIA, RESPETO, VALORAR LOS ESTUDIANTES DESCENDIENTES DE AFRICA, CONSIDERARLOS COMO IGUALES Y RESCATAR SUS CUALIDADES Y APORTES COMO SERES HUMANOS.</p>	<p>SENSIBILIZAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA INICIAR UN PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA Y LUEGO SI LA IMPLEMENTACIÓN.</p> <p>POLÍTICAS INSTITUCIONALES PARA GARANTIZAR LA TRASVERSALIDAD DE LA CÁTEDRA Y NO SOLO DESDE CIENCIAS SOCIALES.</p> <p>OPORTUNIDAD CONSTANTE PARA INVOLUCRAR A TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN TODO EL PROCESO DE CONCIENTIZACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA CULTURA NEGRA COMO FORMADORA DE NACIÓN.</p> <p>DIFUNDIR LOS VALORES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS INTEGRANTES DE ESTA ETNIA, COMO DE TODOS LOS QUE HABITAMOS EL TERRITORIO COLOMBIANO. LA DIFERENCIA NO ES UN DEFECTO ES PARTE DE LA RIQUEZA</p>	<p>MÁS ACTIVIDADES DE SOCIALIZACIÓN.</p> <p>PROMOVER LA IDENTIDAD RAIZAL DESDE LOS PRIMEROS AÑOS HASTA LA MEDIA CON EXPRESIONES ARTÍSTICAS.</p> <p>COMUNICACIÓN Y RESPETO.</p> <p>DIÁLOGOS ACERCA DE LA CEA.</p> <p>CONCURSOS.</p> <p>CARNAVALES.</p> <p>MÁS ACTIVIDADES SOBRE APRENDIZAJE DE ESTE TEMA.</p> <p>MÁS CHARLAS Y FOLLETOS CON INFORMACIÓN.</p> <p>ESTABLECER COMO TAL LA CÁTEDRA.</p> <p>MÁS CAPACITACIONES PARA APRENDER A SER</p>

		<p>CULTURAL DE NUESTRO PAÍS.</p> <p>RECOCERSE EN EL OTRO COMO UN SER CON IGUALES CONDICIONES.</p> <p>INTERCULTURALIDAD ES EL INTERCAMBIO DE TODOS LOS GRUPOS SIN DISTINCIÓN.</p>	<p>MÁS TOLERANTES.</p> <p>NO SE.</p> <p>CREAR CAMPAÑAS PARA DAR A RESPETAR A LOS NEGROS.</p> <p>NO DISCRIMINAR.</p>
--	--	--	---

ASPECTOS O FACTORES

	REDUCCIONISMO
	FOLCLORIZACIÓN
	INVISIBILIZACIÓN
	NORMALIZACIÓN.
	VISIBILIZACIÓN